

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Intervenção Comunitária para a Promoção da Literacia

Catarina Da Costa Pereira

Relatório Final de Estágio

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação Intercultural

2015

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



Intervenção Comunitária para a Promoção da Literacia

Catarina Da Costa Pereira

Relatório final de estágio orientado pela
Professora Doutora Ana Paula Caetano

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização Educação Intercultural

2015

Agradecimentos

A realização deste relatório não teria sido possível, tanto na sua conceptualização como no seu crescimento, sem a ajuda, a orientação, o apoio, a dedicação de algumas pessoas e algumas entidades.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Ana Paula Caetano pela disponibilidade, generosidade e compreensão reveladas ao longo destes anos, assim como pelas críticas, conselhos, correções e sugestões necessárias durante a orientação, encorajaram-me e permitiram uma aprendizagem profunda no domínio profissional e pessoal.

À Sofia Ferreira, pela oportunidade de participar e integrar a sua equipa de educação; a disponibilidade que sempre demonstrou em apresentar, ensinar e explorar as dinâmicas de trabalho desenvolvidas, por sempre se ter demonstrado compreensiva e generosa no desenrolar da partilha de conhecimentos e competências.

À Nadia Sacoer e Carolina Silva por todo o apoio, compreensão e as inúmeras palavras de incentivo.

Aos meus amigos de sempre, Ana Filipa, Zé Miguel, Catarina Santos, Carina Pato e Diogo Esteves pelo incentivo, pela paciência, pela energia e pelo encorajamento em todas as horas de trabalho.

Ao meu namorado pela dedicação, paciência, carinho e amor. Obrigado por estares ao meu lado nesta etapa.

Aos meus pais e aos meus tios por toda a atenção, compreensão, esforços, apoio e companheirismo no decorrer do meu percurso académico.

A todos, um enorme obrigado e o reconhecimento de que, sem vocês não teria sido impossível concluir esta etapa.

Resumo

O presente relatório de estágio pretende espelhar inúmeras aprendizagens adquiridas e experienciadas ao longo de nove meses de estágio curricular, no âmbito do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialização em Educação Intercultural

O estágio decorreu no K´CIDADE, Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal que se centra na profunda convicção de que todas as pessoas, independentemente de quem são, de onde nascem, do nível de escolaridade ou de qualificação que alcançaram, possuem saberes, capacidades e competências, por vezes desconhecidas, mas que, uma vez desocultadas podem ter um papel significativo de mudança na sua qualidade de vida.

Ao longo do relatório irei reforçar por diversas vezes a importância da reflexão crítica e ponderada sobre a interação com o diferente para o desenvolvimento do conhecimento de outras culturas e heranças, para a consciencialização de si e do outro, dos seus limites, dúvidas e atitudes face ao que os rodeia diariamente.

Estas reflexões descrevem o trabalho realizado em torno do projeto nuclear de estágio que consistiu num Programa de Literacia Familiar, desenhado para contextos de educação não formal, nomeadamente Bibliotecas Municipais. Este projeto pretende reforçar o papel educativo das bibliotecas, em concreto na área da aquisição da linguagem escrita pelas crianças, colocando as bibliotecas mais uma vez como parceiros das famílias e escolas no domínio da literacia. Ao mesmo tempo, na relação com as famílias e técnicos, construíram-se recursos com vista à construção de diálogos passíveis de favorecer o (re) conhecimento da diversidade, respeito pelo outro, e ainda, a exploração de conceitos, valores e competências associadas à educação intercultural. De facto, as bibliotecas

municipais assim como outros contextos educativos não formais dirigidos à comunidade são espaços-tempos em que faz todo o sentido a educação intercultural.

Palavras-Chave: Bibliotecas municipais, Desenvolvimento Comunitário, Educação Intercultural, Jardim-de-infância, Literacia, Literacia familiar.

Abstract

This paper aims to show the wealth of experiences and knowledge acquired through nine months of curricular internship, in the second cycle of Higher Education studies leading to a Master's Degree in Science of Education, specializing in Intercultural Education.

The internship took place within K'CIDADE, an Urban Community Development Program, an initiative by the Aga Khan Portugal Foundation which is centered on a deep conviction that everybody, regardless of who they are, where they are from, if they've gone through formal schooling or not, have - sometimes unknowingly - knowledge, skills and capabilities that can have a significant role in changing their quality of life.

Through this paper, I will highlight the importance of critical and considerate reflection about the interaction with the different, aiming to knowledge development of other cultures and heritages, self-awareness and of others, within their boundaries, doubts and attitudes facing what surround us every day.

These reflections describe the work made around the central project of this internship, which consisted in a Family Literacy Program, designed for non-formal educational contexts, in this case Municipal Libraries. This project aims to reinforce the educational role of libraries, specifically in the written language acquisition by children, putting libraries as partner of families and schools on literacy domain. At the same time, in the relationship between families and technicians, resources were built to better dialogues that benefit diversity knowledge, respect for others and to explore concepts, values and competences associated with intercultural education. In fact, libraries and other non-formal contexts that target communities are spaces and times in which intercultural education makes sense.

Key words: Municipal Libraries, Community Development, Intercultural Education, Daycare, Literacy, Family Literacy

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1. Educação intercultural.....	5
2. Diálogo intercultural	10
3. Desenvolvimento Comunitário	14
4. Literacia.....	17
4.1. Literacia familiar.....	20
4.2. Bibliotecas Municipais no desenvolvimento da literacia	23
4.3 Leitura de histórias.....	27
4.4. A descoberta da linguagem escrita.....	29
Capítulo II – Os contextos de intervenção	31
1. Fundação Aga Khan.....	31
1.1. K´CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano	33
Capítulo III – Metodologia Geral.....	37
1. Investigação qualitativa.....	37
1.1. Investigação-ação.....	38
1.2. Técnicas de recolha e produção de dados	39
1.3 Técnicas de análise e interpretação de dados	42
Capítulo IV – Projetos e atividades realizadas.....	45
1- Apresentação geral do Projeto “Conto Contigo”	47
1.1. Estrutura das sessões.....	51
1.2. Implementação do programa Literacia Familiar em três bibliotecas	57
1.3 Para uma avaliação do programa.....	69
1.4 Para uma reflexão final do projeto “Conto Contigo”	73
2- Literatura Infantil e Diversidade - Livros infantis que contribuem para promover o reconhecimento e valorização da diversidade	77
2.1 Reflexão sobre a Literatura Infantil e Diversidade.....	83
3. Projetos/Oficinas de formação	85

3.1. Oficina de Formação - Desenvolvimento de Competências Predictoras da aprendizagem da linguagem escrita através de atividades lúdicas no jardim-de-infância (Agrupamento de Escolas de Benfica).....	85
3.2 Projeto “Inclusion for all”.....	88
3.3- Reflexão sobre as Oficinas/Formações	90
Considerações finais.....	95
Referências Bibliográficas	98
Anexos.....	104
Figura 1- Leitura da história	53
Figura 2- Jogos sonoros.....	55
Figura 3- Jogos de Leitura e Escrita	56
Figura 4 Exemplo de materiais.....	60
Figura 5 Folheto de divulgação	63
Figura 6 Cartaz de divulgação	65
Figura 7 sacos pedagógicos	69
Tabela 1- Estrutura das sessões	52
Tabela 2- Planificação das Sessões (anexo 1)	59
Tabela 3- Dois exemplos da Lista de Livros Infantis da Fundação Aga Khan que contribuem para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade.....	80
Tabela 4- Dois exemplos de exploração (abrir oportunidades para diferentes representações e imaginários) dos Livros Infantis	80

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do segundo ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, tendo como área de especialização Educação Intercultural, através do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e espelha a experiência e prática do estágio desenvolvido durante nove meses no K’CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, uma iniciativa da Fundação Aga Khan.

Este percurso formativo teve como finalidade “desocultar”, debater, conscientizar acerca das várias culturas e da ação educativa possível a partir dessa reflexão. Não menos importante, procurou conceber instrumentos formativos que sejam úteis para conceber a diversidade e o pluralismo como valores na ação educativa. Partilhar e cultivar oportunidades passíveis de contribuir para uma melhor conhecimento, reconhecimento e valorização das culturas de origem e das suas individualidades.

Pretende-se, na educação intercultural, desenvolver uma interação que conduza à construção das visões sobre si, os outros, os objetos, os acontecimentos, de forma a transformar os indivíduos em seres conscientes de si mesmos através da sua ação no mundo; o que ocorre tendo como intermediário a linguagem. (Lopes, 2002).

Quanto à minha escolha e tendo em atenção a pesquisa que realizei das entidades que me facultaram para a realização de um estágio, esta, recaiu sobre K’CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, devido essencialmente ao trabalho que é desenvolvido, às áreas de intervenção e a integração de equipas de terreno, animando e mobilizando a participação ativa em projetos que têm em vista a sustentabilidade, bem-estar e qualidade de vida das comunidades.

Quanto à organização do relatório, este conta inicialmente com a componente teórica, no primeiro capítulo, sustentando as problemáticas abordadas no decorrer de tudo o trabalho, nomeadamente diferentes perspetivas e conceitos, tendo como tópicos: a Educação Intercultural, o Dialogo Intercultural, o Desenvolvimento Comunitário, a Literacia, a Literacia Familiar, Bibliotecas Municipais no desenvolvimento da literacia, Leitura de histórias e por fim, a Descoberta da linguagem escrita.

O segundo capítulo é dedicado à descrição e caracterização do contexto, destacando a Fundação Aga Khan Portugal, e mais ainda o K'CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, onde realizei o estágio curricular, enquadrando o seu contexto social e institucional.

O terceiro capítulo trata do enquadramento metodológico começando por apontar a componente investigativa utilizada e a respetiva justificação. O trabalho realizado é apresentado metodologicamente tendo em conta aspetos como: investigação qualitativa, investigação-ação, técnicas de recolha e produção de dados, observação participante, notas/diários de campo, conversas informais e ainda técnicas de análise e interpretação de dados.

No quarto capítulo apresento o projeto “Conto Contigo”, enquadrando no Programa de Literacia Familiar, e também sublinho a minha participação e integração. as atividades nucleares do estágio, juntamente com a descrição e a análise das dinâmicas realizadas, nomeadamente:

- Programa de Literacia Familiar nas Bibliotecas Municipais - “Conto Contigo na Biblioteca” - Implementação de um programa Literacia Familiar em três bibliotecas municipais da Grande Lisboa;

- Literatura Infantil e Diversidade – Produção de uma lista de livros infantis e fichas de atividades que podem contribuir para promover o reconhecimento e valorização da diversidade;

- Oficina de Formação - participação numa oficina que visava o Desenvolvimento de Competências Preditoras da aprendizagem da linguagem escrita através de atividades lúdicas no jardim-de-infância (Agrupamento de Escolas de Benfica);

Por último, têm lugar no relatório as considerações finais do processo de estágio, onde procuro fazer uma interceção entre as componentes estudadas e as experiências realizadas, assim como um balanço das atividades, ponderando as suas mais-valias para a minha formação pessoal, profissional e a consolidação das competências e aprendizagens alcançadas.

Após as referências bibliográficas, apresentam-se, ainda, anexos a este relatório, os documentos, imagens, notas de campo, diários de bordo, etc.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Educação intercultural

Educar para viver num mundo onde as sociedades atuais nos exigem competências para o exercício de comunicação entre diferentes hábitos, modos de viver e culturas, pressupõe múltiplos desafios no que toca à educação, nomeadamente no sentido de desenvolver capacidades e aptidões interculturais, e ainda no que toca à sustentabilidade social, baseada numa ordem de valores, “instável, inventiva e inovadora” em que “o projeto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa.” (Carneiro, 2008, p.54)

Nas sociedades instáveis, diversificadas “que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e indefinidos – os indivíduos interiorizam na vida quotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagónicos entre si.” (Fleuri, 2001, p.49).

A questão da diversidade cultural é um tema da atualidade, tendo em conta os negócios, as trocas comerciais e a convivência de diferentes pessoas no mesmo espaço, esta é “uma realidade, um processo obviamente irreversível, que sempre esteve presente no desenvolvimento das sociedades”. (Projecto M-Igual?, 2008)

O termo “multiculturalidade abarca dois significados. Por um lado, descreve a realidade das sociedades em que coexistem (...) culturas distintas e, por outro lado refere-se a gestão política desta mesma realidade” (Pedro, Pires & González, 2008, p. 233). Este processo e consciencialização desencadeou a “institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade” (Leite, 2002, p.136), à relação entre ambientes culturais diversificados e indefinidos.

Assim sendo emerge a perspectiva da educação multicultural, pela qual se pretende para promover o reconhecimento de “que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade” (Fleuri, 2001, p.48) o que levou a que fosse considerada “a receita para contrariar a sociedade monocultural ou melhor, a sociedade que não reconhece a sua realidade” (Fenton, 2006, citado por Almeida, 2006, p.4)

Mas não basta que as diferentes culturas alcancem uma coexistência com base no respeito mútuo e na solidariedade, pois dentro de cada população, comumente reconhecida como “grupo cultural”, existe uma multidão de expressões culturais e subculturas. Entendendo identidade como um processo fluido e dinâmico em constante evolução, fala-se então em “identidades múltiplas” (Settles, 2004), pois cada indivíduo pertence a vários grupos ao mesmo tempo (Howard, 2000; Roccas e Brewer, 2002). É preciso, então, ultrapassar a definição estática de grupo, de uma identidade própria e “conquistar inclusão das culturas existentes.

É ainda preciso, segundo Leite (2002, citado por Araújo, 2008), desenvolver uma relação intercultural que consista num processo que permita a “aquisição de um bilinguismo cultural que facilita o acesso de crianças e jovens de grupos minoritários não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionadas” (p. 62).

Nesta perspectiva, a escola assume a sua “dimensão social que se manifesta na interação entre gerações e entre pares própria do ato educativo. A riqueza destas interações encontra-se particularmente na diversidade e heterogeneidade composta por cada sujeito único e sem igual que compõe o corpo escolar” (Ribeiro, Cavalcanti & Cruz, 2010, p.3), o que levaria a repensar o conceito de Multiculturalismo não apenas como

grupos culturais de diferentes origens a coabitar o mesmo espaço, mas sim a realidade como todos os meios (escolares e não) são vividos por sujeitos únicos. Deste modo, ultrapasse-se a ideia de transmissão de informação de um indivíduo para outro, reforçando a “construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais.” (Fleuri, 2001, p.60)

A escola, a nível macro, e a turma, a nível micro, são grupos de apoio onde todos são responsáveis quanto ao respeito e valorização da diversidade e à sensibilização face ao outro, sendo “urgente que as nossas energias sejam gastas em fins e atitudes que valorizem e dignifiquem o ser humano, apreciando a permeabilidade e a dinâmica das culturas” (Peres, 1999, p.10)

Por isso mesmo, torna-se necessária uma educação intercultural assente numa ideologia humanista, que procure dar resposta aos desafios provenientes de fatores tais como as dinâmicas sociais, económicas e políticas, que compreenda ideais de procura e partilha de direitos, respeito mútuo e bem-estar de todos, focando as diferentes formas de pensar e a diversidade dos ambientes familiares. Uma educação intercultural que valorize as experiências, as atitudes e principalmente a cultura, suporte dos comportamentos e da conduta de cada um. “A interculturalidade predispõe os indivíduos a se assumirem como a medida de todas as coisas, de maneira que possam imprimir o seu ritmo à marcha do mundo” (Kashimoto, Marinho & Russeff, 2012, p. 36)

De acordo com Nanni (1998, citado por Fleuri, 2001), a educação intercultural é:

“Como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de

conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.” (p.53)

Este conceito indica que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, ultrapassa a finalidade de apenas favorecer “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante” (Banks, 1999, p. 2)

Como afirma Paulo Freire (2000, citado Kashimoto, Marinho & Russeff, 2012):

“Tornam-se mais vividas e intensas as relações sociais, não sendo, portanto, ingênua pretensão de se construir uma sociedade verdadeiramente justa e democrática, com o concurso da interculturalidade; para tanto, cada povo deverá contribuir com sua identidade para o cadinho da cultura universal (...) a epígrafe de Tolstói, é pelo olhar da nossa aldeia que vemos o mundo; e é desse ponto-de-vista que atuaremos sobre ele” (p. 36)

Por isso mesmo, as suas práticas “não se destinam apenas a territórios ou contextos com uma forte presença de comunidades imigrantes, pessoas de nacionalidades ou identidades culturais distintas” (Vieira, 2012, p.68). Destinam-se ao público mais abrangente, fomentando principalmente o envolvimento das crianças e jovens, dos seus familiares e da restante comunidade. Frisa-se, assim, que “a ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (Fleuri, 2001, p.51).

Perrenoud (1996, citado por Ribeiro, Cavalcanti & Cruz, 2010) afirma que a educação intercultural estabelece num “princípio da concretização de uma pedagogia

diferenciadora sensível à diferença, à especificidade de cada criança, reconhecendo a complexidade do ser humano” (p. 4).

2. Diálogo intercultural

A adoção de uma atitude aberta e o exercício de uma capacidade de diálogo intercultural contínuo traduz-se, deste modo, na valorização e articulação com outras comunidades, culturas e origens étnicas. A promoção e reforço desse diálogo são determinados através de princípios que estabelecem a igualdade e a equidade de acesso a oportunidades e recursos, com vista a uma maior coesão social.

Alain Touraine (1997, citado por Ferreira, 2013) sustenta que a cultura de massa conduz a que “só vivamos juntos na medida em que fazemos os mesmos gestos e utilizamos os mesmos objetos, mas sem sermos capazes de comunicar entre nós, para além dos signos da modernidade.” (p. 141) A globalização, na forma em que se tem processado, traduz uma perda de traços culturais.

Tornando o diálogo, fundamental para a existência de “uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico, diferentes” (Vieira, 2012, pp. 68-70).

No livro branco sobre o diálogo intercultural, co Conselho da Europa, afirma-se:

“O diálogo intercultural pode servir variados objectivos, no âmbito do objectivo primordial que é a promoção do respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pelo Estado de Direito. O diálogo intercultural é uma característica essencial das sociedades inclusivas, nas quais nenhum indivíduo é marginalizado ou excluído. É um poderoso instrumento de mediação e de reconciliação: através de um compromisso essencial e construtivo que ultrapassa as clivagens culturais, ele responde às preocupações relativas à fragmentação social e à insegurança, favorecendo, ao mesmo tempo, a integração e a coesão social” (Conselho da Europa, 2008, p. 21).

Este diálogo pressupõe tolerância e a aceitação do outro, (re)conhecimento e acolhimento do outro e por fim uma transformação, uma mudança de ambos, um

encontro. Moreira (1996, cit. por Almeida, 2006) diz-nos que essa tolerância cultural, “não é apenas uma questão de paciência para com todos os que são diferentes, pois, um dos principais desafios que se colocam às sociedades poligénicas é saber, primeiro, como negociar as diferenças e, depois como as transformar em enriquecimento recíproco”(p. 13)

Segundo Ramos (2001) “a comunicação intercultural envolve os problemas e processos de interação verbais e não-verbais entre indivíduos pertencentes a grupos ou subgrupos culturais diferentes em contextos situacionais variados e a variação cultural na percepção dos objetos e dos acontecimentos sociais” (p.166).

Independentemente das diferenças culturais, todos compartilhamos elementos comuns, e entender “o outro” é um exercício que temos que aprender. Sendo assim necessário investir na educação, na promoção do diálogo Intercultural, não só para profissionais do ensino mas para relacionamento e interações mais equiparáveis entre todos na sociedade

Segundo Aga Khan IV (2005), “as sociedades pluralistas não são acasos da história, surgem como resultado de deliberações e de investimentos públicos por parte da governação, por parte de fortes instituições cívicas, e escolhas políticas públicas que vão ao encontro do respeito pela diversidade. Estas pretendem promover a participação de todos os cidadãos na vida política, económica e sociocultural da nação possibilitando a expressão das suas identidades culturais, linguísticas e religiosas, num quadro de cidadania compartilhada.” (p. 1) É através destes meios, da ética e de algumas práticas que podemos impulsionar um desenvolvimento humano mais justo e pacífico.

Américo Peres (1999) refere que a experiência da mestiçagem com o outro faz parte das circunstâncias humanas, que só percebemos a diferença a partir do conhecimento da nossa própria identidade, pois tal como refere Moura (2008):

“Sem o sentido de si e sem o sentido do outro dificilmente se poderá crescer e viver na expressão de si. Sem o exercício da expressão de si tudo fica difícil de compreender, de aprender e de tomar as decisões adequadas. Sem espaço para a expressão de si fica-se sem comunicação com o mundo” (p.126)

Cada indivíduo constrói a sua identidade com o que retira das suas histórias e dos contextos culturais diferentes que o rodeiam. A relação que estabelece entre os diferentes sujeitos estabelece um novo contexto intercultural. Esse contexto fomenta “mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, suas histórias e de suas opções.” (Fleuri, 2001, p.56)

Segundo Hermans e Dimaggio (2007):

“A crescente interconectividade de nações e culturas não só levam a um contacto cada vez maior entre os diferentes grupos culturais, mas também a um contacto cada vez maior entre culturas dentro da pessoa. Diferentes culturas unem-se e encontram-se dentro de si e de um mesmo indivíduo” (p.38).

Facilitando assim um desenvolvimento estável e adaptado de uma comunidade, tendo em conta a valorização e o respeito pelos seus próprios valores, através de uma ação planeada que conduzirá “a uma tomada de consciência acerca das potencialidades locais, promovendo, conseqüentemente, iniciativas geradoras de riqueza e de emprego que correspondam a um plano local de desenvolvimento integrado” (Santos, 2002, p.1).

Este desenvolvimento prevê âmbitos particulares de ação, onde os projetos no terreno vêm fomentar “relações de confiança, potenciando o reconhecimento mútuo promovendo uma efetiva comunicação e diálogo, investindo na aprendizagem recíproca,

apostando na regulação pacífica do conflito e reforçando os mecanismos de cooperação e convivência (Bitti, 2009, citado por Vieira, 2012, p.68)

“As competências que assim se valorizam poderão ser sobretudo as da escuta e do diálogo. A perspectiva crítica foca-se na emancipação social, numa transformação pela qual a sociedade, as comunidades, as instituições e as pessoas saem reforçadas no seu poder e autonomia, na liberdade de serem elas próprias, na construção da sua identidade cultural (Boqué Torremorell, 2008, citado por Caetano, Freire & Ferreira, 2009, p.349)

Por isso mesmo, existindo diferenças resultantes de protótipos culturais e organizacionais particulares, em todas as áreas existem promotores de projetos de desenvolvimento local.

3. Desenvolvimento Comunitário

O desenvolvimento comunitário, tal como o entendemos, é um “esforço para melhorar as condições de vida daqueles que habitam um local (a comunidade e o seu espaço geográfico e cultural) tomando em linha de conta a especificidade desse local” (Santos, 2002, p.1). Tem como objetivos específicos “reforçar e valorizar o potencial humano de determinada região; fomentar a atração e fixação de jovens e de emprego qualificado; (...) melhorar a organização do mercado de formação; melhorar os níveis de escolaridade e de qualificação da população residente, em particular dos jovens e ativos” (Santos, 2002, p.1).

Podemos afirmar então que o desenvolvimento comunitário tem aplicação numa pluralidade de situações, solicitando uma ligação entre as populações e os poderes políticos, para assim melhorar, desenvolver o conjunto das comunidades envolventes, reorganizando para a superação da instabilidade.

O desenvolvimento é determinado através de algumas bases éticas, sendo elas a aceitação da diversidade biológica e cultural, representando a tolerância; ainda a valorização da multiplicidade de formas concebíveis, tendo em conta os encargos; a presença de destaque sobre a tecnologia e por fim o reconhecimento das competências dos indivíduos, não sendo estes meros instrumentos (Kashimoto, Marinho & Russeff, 2012)

Daí a importância de traçar projetos úteis para as comunidades de aprendizagem e desenvolvimento social e educacional, para conduzir a uma maior apropriação, identificação e envolvimento, “a ideia é estimular o surgimento de comunidades que caminhem com as próprias pernas” (Ávila, 2000, p. 66)

A educação é “como uma tarefa da sociedade e a sociedade como uma tarefa da educação. Este imperativo de ligar a educação à sociedade é fundamental. Alguém tem que fazer esta ponte. É que sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem” (Projecto M-Igual?, 2008)

Por isso, esta estratégia de intervenção social obriga antecipadamente a uma reflexão sobre as realidades que iremos encontrar e com as quais nos pretendemos relacionar. Aprofundando assim o conhecimento das culturas existentes e os seus principais elementos que concluem o ambiente da intervenção, é possível delinear um quadro de oportunidades e desejos, ameaças e possibilidades estratégicas, tendo por base um conjunto de princípios:

- “O princípio das necessidades sentidas que defende que todo o projeto de desenvolvimento comunitário deve partir das necessidades sentidas pela população e não apenas das necessidades consciencializadas pelos técnicos;
- O princípio da participação, que afirma a necessidade do envolvimento profundo da população no processo do seu próprio Desenvolvimento;
- O princípio da valorização dos saberes coletivos da população local, respeitando os seus diferentes estilos de interação e promovendo a partilha pelas diferentes faixas etárias presentes;
- O princípio da cooperação que refere como imperativo de eficácia a colaboração entre sector público e privado nos projetos de Desenvolvimento Comunitário;
- O princípio da auto-sustentação que defende que os processos de mudança planeada sejam equilibrados e sem rupturas, promotores da capacitação para negociação com os órgãos políticos locais, subsequente manutenção pela população-alvo e dotados de mecanismos que previnam efeitos perversos ocasionados pelas alterações provocadas;
- O princípio da universalidade que afirma que um projeto só tem probabilidades de êxito se tiver como alvo de desenvolvimento uma dada população na sua globalidade (e não apenas subgrupos dessa população) e como objectivo a

alteração profunda das condições que estão na base da situação de subdesenvolvimento” (Carmo, 2001, p.6)

Sendo cada vez mais enfatizada a criação de projetos, iniciativas e a percepção de que é urgente encontrarmos formas de apropriação de conhecimentos e mobilização de competências que se revelem apelativas para alunos com características muito diferentes e com projetos de vida também muito diversificados, sob pena de irmos perpetuando os abandonos precoces, que têm custos pessoais e sociais muito elevados (César, 2000).

Esses projetos sendo viáveis são a promoção da mudança, não são apenas novidades pontuais e não se forçam ou sobrepõem aos modelos culturais das comunidades, dessem nunca comprometer a consciência e valorização social no que diz respeito ao afeto e ao apego a um determinado espaço.

Deve-se, então, segundo Kashimoto, Marinho & Russeff (2012), “valorizar a memória e os costumes da comunidade, em prol do afloramento da identidade e do fortalecimento da autoestima. Em lugar da fragmentação do conhecimento, devem-se ampliar as possibilidades de questionamentos e interpretação, assim como o respeito à diversidade cultural, tradições e diferenças” (p. 40)

Desenvolvimento local baseia-se no despoletar das capacidades, competências e aptidões de uma determinada comunidade para que a mesma se torne, conscientemente, capaz de impulsionar e gerir os seus próprios recursos e respetivas potencialidades, assim como o desenvolvimento comunitário que pode vir a solucionar problemas, necessidades e aspirações, de toda ordem e natureza. (Ávila, 2000)

4. Literacia

“ [Ao] falarmos de uma revolução cultural, devemos ver nela o desejo de alargar o processo ativo da aprendizagem – incluindo o domínio da leitura, da escrita e de outras atividades de comunicação de nível superior – a todas as pessoas, em vez de apenas a grupos limitados; tal é comparável em importância ao crescimento da democracia e ao desenvolvimento da produção científica...”
(Williams, 1961, citado por Sim-Sim, 2002,p.199)

De acordo com a citação, a palavra literacia começou a ser empregue para conceptualizar uma nova visão acerca do domínio das capacidades de leitura e de escrita, ambicionando diferenciar-se da alfabetização. Enquanto o conceito de alfabetização diz respeito ao ato de aprender, já o de literacia remete-nos para a capacidade de utilização de competências ensinadas assimiladas de leitura, de escrita (Benavente, Rosa & Coelho, 1995).

O conceito de literacia estabelece uma orientação para cada pessoa num processo contínuo de competências que vai desenvolvendo, pelas exigências sociais, profissionais e pessoais com que se vai confrontando ao longo da vida. Este é um conceito que não se centra na obtenção mas sim no uso dessas competências.

A importância social e política da literacia, não é recente, visando algumas políticas educativas internacionais e nacionais. Efetivamente, a associação da literacia ao conceito de desenvolvimento pessoal e social levou a uma ponderação sobre o valor desta prática, associando-a à construção do futuro das sociedades.

Segundo Benavente, Rosa & Coelho (1995):

“ [na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (p. 23)

Reforçando esta ideia, Hannon (1995, citado por Mata, 1999) afirma que a literacia é a capacidade de empregar a linguagem escrita aplicando-lhe significado o que possibilita “englobar e enfatizar a componente comunicativa e funcional” (p.65) da mesma.

Com isto, diferentes tipos de práticas possibilitam assim promover o desenvolvimento de diferentes competências. Segundo o modelo curricular High-Scope a “literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis” (Hohmann & Weikart, 1997, citado por Marchão, 2013 p. 29).

Por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita era, tradicionalmente, vista como um processo onde só um técnico especializado conseguiria saber como iniciar e controlar e que requeria por parte das crianças a apropriação de um conjunto de normas e convenções em que a escola tinha um papel muito fundamental. Todavia, atualmente é reconhecido como um processo que se inicia muito antes da escolaridade formal (Mata, 2012).

As investigações realizadas nesta área comprovam que as “crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados”, interagindo com outras crianças, adultos ou familiares; desenvolvendo-se enquanto aprendizes ativos, e ainda na exploração do meio envolvente (Mata, 2008, p.15). Quanto mais frequentes as práticas de literacia no dia-a-dia, mais as crianças conseguirão apreender a função da linguagem escrita e mais desenvolvidas serão as suas conceções sobre a linguagem escrita.

É assim necessário validar o papel ativo da criança na descoberta e aprendizagem da linguagem escrita e ainda o papel proeminente com os elementos com que esta interage. Nascendo uma nova perspetiva chamada “literacia emergente” (Mata, 2008,

p.10), que desperta o interesse de diversos autores em estudar as características e os conhecimentos procedentes de literacia, em períodos de vida muito precoces.

A expressão “literacia emergente” remete-nos para a noção de literacia, relativa aos comportamentos de leitura e escrita, e para o termo emergente que considera o modo crescente pelo qual, na presença de determinadas conjunturas, as crianças se traduzem em leitores e escritores.

Este conceito vem assim destacar o fato da leitura e da escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem simultaneamente “evidenciando a necessidade de, desde muito cedo, se proporcionar e valorizar as experiências precoces, em contextos mais ou menos informais” (Mata, 1999, p.65). Estes conhecimentos que a criança vai adquirindo antes da entrada na escola estão ligados com o posterior sucesso na aquisição formal da linguagem escrita.

Na fase pré-escolar as crianças adquirem a literacia sobretudo através da exploração e análise por si próprias. Estimular o interesse das crianças, não é crer que estas provem aptidão para a leitura, é sim corroborar a sua literacia emergente.

“É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia” (Marchão, 2013, p. 14)

A criança ao contactar de uma forma informal com a linguagem escrita questiona-se sobre o significado daquilo que observa, dos sinais com que se depara, assimilando as relações entre o oral e o escrito e outras características da linguagem escrita. Assim sendo, torna-se pertinente criar “oportunidades para a criança interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita, com diferentes finalidades, podendo estas ser meramente

lúdicas ou mais contextualizadas e com usos específicos e funcionais da linguagem escrita.” (Mata, 2012, p. 220).

Deste modo, ao campo de ação do conceito de literacia mantêm-se associados às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente “ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supra capacidade promotora de transformação pessoal e social” (Sim-Sim, 2001, p.20).

4.1. Literacia familiar

Atualmente, o papel da família é visto como essencial no processo de aprendizagem da linguagem escrita; a participação neste processo das pessoas que fazem parte do quotidiano da criança é tida como fundamental para uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos, comportamentos e identidades culturais. É através de “uma relação entre as crenças dos pais, experiências de literacia familiar e desenvolvimento da literacia dos filhos” (Norman, 2007, citado por Mata, 2012, p.225) que a apropriação da linguagem escrita se realiza.

A literacia familiar remete-nos para as práticas e hábitos que são vividos em contexto familiar, e que são o reflexo das características, dos interesses, das linguagens, das vivências e costumes dos vários elementos das famílias.

É com os pais, que as crianças iniciam as suas aprendizagens e é com quem estas passam mais tempo, porém, nem sempre os pais têm conhecimento da multiplicidade de oportunidades de contacto com o escrito, revistas, livros, jornais, folhetos de publicidade, que oferecem aos seus filhos, ou que são possíveis desenvolver em ambiente familiar (Mata, 1999).

Segundo Azevedo (2011):

“Se em ambiente familiar são comuns um conjunto de práticas de literacia, muitas vezes realizadas de modo intuitivo e não intencional, importa, pela ação do diálogo estabelecido entre os educadores e os pais, valorizar a qualidade dessas interações, criando rotinas que, possibilitando a construção de hábitos associados aos livros e à leitura, tornem os pais conscientes relativamente a essas práticas. O ideal é que as experiências de interação criança – texto sejam enriquecedoras e estimulantes para ambos e constituam práticas securizantes igualmente para os pais. Importa que o contacto com os materiais escritos tenha lugar em todos os espaços que a criança frequenta, aproveitando, para o efeito, todas as situações do quotidiano” (p. 7).

Tal como destaca a citação, torna-se pertinente que os pais saibam a importância das práticas de literacia familiar e o modo como estas podem cooperar para o progresso literário dos filhos, de modo a que os pais as possam expandir e internacionalizar (Cruz, Ribeiro & Viana, 2012). Este conhecimento possibilitará a tal intencionalidade e um enfoque nas atividades de leitura e escrita, promovendo assim a aquisição de competências emergentes nos seus filhos, nas suas línguas de conforto ou línguas de proveniência.

A investigação mostra o quão importante é o contributo do desenvolvimento das línguas de origem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança no contexto cultural da família (National Centre on Cultural and Linguistic Responsiveness; Krashen, 2004). Identidade, valores familiares, expectativas, são cultivadas no seio

familiar, na língua de conforto; crianças que não têm oportunidades suficientes para desenvolver tal reconhecimento na sua primeira língua em família, encontram maior dificuldade de aquisição da linguagem escrita e risco de insucesso académico mais tarde, na língua maioritária do país em que vivem (Cummins, 1979; 1984).

A proximidade precoce com o escrito no ambiente que os rodeia, através de jogos e brinquedos, das relações do quotidiano em contexto familiar são necessárias para o processo de aprendizagem, processo esse que é social, prático e participado ativamente. É através do contacto com a linguagem escrita que os pais produzem bons ambientes familiares com o intuito de fomentar o desenvolvimento da literacia (Cruz, Ribeiro & Viana, 2012).

Nutbrown, Hannon & Mogan, (2005, citado por Mata, 2012) consideram indispensável do papel na família na aprendizagem da linguagem escrita, salientando então quatro tipos de experiências que podem proporcionar (modelo ORIM):

1) Oportunidades para aprender, por exemplo, contactar e interpretar os escritos do meio, ler histórias, jornais, ir a bibliotecas;

2) Reconhecimento das aquisições das crianças e valorização das mesmas, por exemplo incentivando e procurando oportunidades para explorara as competências dos filhos;

3) Interação em atividades de literacia, por exemplo, pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do quotidiano, orientando, explicando, apoiando, mediando os contactos da criança com a linguagem escrita;

4) Modelos de literacia, por exemplo, os pais enquanto importantes modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita.

A literacia familiar “tem então um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família.” (Mata, 2012, p.221). E é através de interações que se criam que as crianças podem alcançar o “sucesso da aprendizagem” da leitura e da escrita, facilitando a sua perceção sobre o tipo de escrita pela qual se expressam. (Rogovas-Chauveau, 1993, citado por Alves Martins e Niza, 1998, p.20).

4.2. Bibliotecas Municipais no desenvolvimento da literacia

“Democratizar, facilitar, incentivar e garantir o livre acesso das pessoas aos documentos, respeitado o pluralismo e a diversidade da oferta editorial é talvez o maior trunfo das bibliotecas da rede de leitura pública, embora ainda não seja significativo nos estudos sobre os hábitos de leitura em Portugal” (Nunes, H. 1998, p.4)

A evolução, desenvolvimento e independência da sociedade e dos indivíduos são valores importantes e que serão obtidos apenas quando os cidadãos compreenderem e possuírem acesso às informações que lhes permitem cumprir os seus direitos e exercer o seu papel ativo na sociedade, “a participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação” tal como podemos ler no Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas (1994).

A chave do conhecimento é a leitura, sendo ela um prazer e uma ferramenta na utilização de um plano inteligente, provocador e apelativo, para certificar e defender a sua sobrevivência e continuidade. Foi “preciso encontrar os processos, os modos e os lugares que permitam uma utilização dinâmica do livro, um conjunto de ações e

iniciativas que conduzam ou reconciliem as pessoas com a leitura” (Nunes, 1998, p.1)

Pois o livro é para todas as idades, para quase todos os estratos sociais, um importante meio de apoio e de transmissão do conhecimento e do saber.

A criação de um Programa de Rede Nacional de Bibliotecas Públicas foi assim, iniciada em 1987, esta decisão política equivaleu no campo cultural, a uma intervenção marcante e necessária para a mudança de realidade nacional, aplicando um modelo inovador de separação de responsabilidades pela administração central e local que declarava a produção de uma biblioteca pública em cada concelho. (Figueiredo, 2004)

A missão chave das bibliotecas públicas, presente no Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas (1994), era estar diretamente ligada com a informação, a literacia, a educação e a cultura” no sentido de consolidar hábitos de leitura; facilitar a educação pessoal e a autoformação; impulsionar o saber quanto às heranças culturais, ao interesse pelas artes e pelas inovações científicas; conduzindo a um diálogo intercultural, no qual se expande a capacidade de utilizar a informação e a informática; ajudando, contribuindo e, desenvolvendo programas e dinâmicas de alfabetização para os diferentes grupos.

Todos estes princípios e até o conceito de biblioteca pública foram definidos no Manifesto da UNESCO, através da apresentação de um documento universal orientador, estabelecendo o papel da biblioteca pública e a política mentora da sua produção e aperfeiçoamento, tornando-se a suporte das bibliotecas públicas portuguesas.

A biblioteca é considerada um espaço único de acesso à informação, à educação, à cultura e ao lazer, abraçando funções educativas e apoiando o desenvolvimento de competências. Abrindo assim uma passagem ao conhecimento facilitando as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, sendo um espaço de e com informação de qualquer género, estando disponível independentemente do desenvolvimento cultural do

indivíduo ou grupos sociais. Os serviços concedidos são realizados tendo em conta a igualdade de acesso. (Figueiredo, 2004)

“Se a aprendizagem ao longo da vida compreende um processo pessoal ou organizacional inerente à mudança impulsionada por práticas no conhecimento, competências e atitudes, indo desde o ensino pré-escolar até à pós-reforma ("do berço ao túmulo"), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal) (UE, 2006), então cabe também às bibliotecas públicas e respetivos profissionais de informação assumir um papel relevante nesta área.” (Amândio, 2007, p.1)

A biblioteca não deveria assim estar afastada do meio, não deveria assistir apenas uma elite; o seu espaço físico interior e exterior da biblioteca deveria ser particularizado tendo em conta os vários públicos e utilizações; com técnicos qualificados; com recursos e um repositório de livros e documentos atualizados; tendo estes livre acesso e empréstimo; a ação da biblioteca concentraria os interesses, motivações e dos seus utilizadores. (Figueiredo, 2004)

Por isso mesmo tornou-se fundamental elevar a qualidade e adequar as condições dos espaços. As bibliotecas públicas devem associar uma política simples, delineando objetivos e prioridades, pois os seus recursos e serviços devem traduzir as tendências atuais, o crescimento da sociedade, “bem como a memória do esforço e da imaginação da humanidade” (Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas, 1994). Estas têm que ser imparciais, respeitando qualquer ideológica ou pensamento seja político, religioso, mas ao mesmo tempo devem corresponder à diversidade populacional requerendo recursos noutras línguas presentes nas comunidades.

Assim sendo o processo de aprendizagem extraescolar facilitado pelas bibliotecas veio envolver, aumentar e obrigar novas competências internas, por parte dos técnicos de

biblioteca. Pois tendo estes o papel de mediadores ativos entre a comunidade e os recursos disponíveis torna-se imprescindível um investimento na formação profissional em âmbitos pedagógicos de forma a assegurar a adequação dos serviços prestados à comunidade e a promoção de circunstâncias de aprendizagem diversificadas como processo contínuo. “Neste sentido, a sociedade procura noutras instituições, além da escola ou dos centros de formação, a resposta a estas necessidades.” (Amândio, 2007, p.2)

É necessário por parte do técnico de biblioteca ter objetivos a atingir com determinada ação, ponderando as especificidades do público-alvo, as referentes diferenças e representações existentes, de forma a conseguir ser formador de novos utilizadores, incitando competências no que toca à informação e ainda auxiliando a difusão de redes sociais e culturais que ajudem o acesso dos indivíduos aos recursos informativos.

Com isto, sublinha-se o investimento que continuará a ser constante nas pessoas, atuando sobre as suas crenças, atitudes, capacidades e competências. Michael Stephens (2006, citado por Amândio, 2007, p.4) descreve a biblioteca como um centro social e emocional ligado a aprendizagens e práticas, afirma ainda que “a biblioteca é humana”.

A biblioteca pública assiste assim as carências de aquisição de aprendizagens e novos conhecimentos, respondem às mudanças na sociedade e atualizações empregando a inovação tecnológica e a transformação de ambientes, adotando um papel formativo que conduza a um desenvolvimento de competências, com sensibilidade cultural junto da comunidade.

4.3 Leitura de histórias

Inúmeras oportunidades de interação, onde a literacia emerge em ambiente familiar prendem-se com a leitura de histórias. Segundo Mata (1999, p.73) “esta é uma prática que os pais desenvolvem e que também em grande parte parecem valorizar.” A leitura é considerada, por alguns, o suporte de todas as aprendizagens em todas as áreas do saber.

Combs e Beach (citado por Mata, 2012, p.223) encaram o relato de histórias principal para estabelecer uma visão sobre a realidade que nos rodeia, sendo também uma atividade que desperta para funções da leitura e da escrita. Concedendo então à criança a possibilidade de ouvir uma leitura natural com adequação de vozes e a compreensão do conteúdo da mensagem, dos modelos e das ideias, cativando o interesse e a vontade de o fazer também, e assim, progressivamente, desperta a criança para delinear os seus comportamentos de leitor, por exemplo, a forma de manusear os livros.

É neste sentido, que o adulto sendo o mediador entre a literatura infantil e a criança, pode contribuir para que esta desenvolva laços afetivos com o ato de ler e se traduza numa leitora fluente e crítica, com a produção em diversos contextos, momentos educativos.

Segundo Diaz-Aguado (2000, citado por Martins, 2013, p. 8) as práticas de leitura de histórias poderão permitir à criança:

- Assimilar melhor a informação, ao transformar conceitos abstratos e complexos em informação fácil de compreender e de relacionar com a experiência prévia da criança;
- Recordar melhor a informação veiculada;
- Experimentar e vivenciar as emoções inerentes às situações descritas e representadas no conto;

– Evitar representar os conflitos que efetivamente as crianças estão a viver, permitindo ao mesmo tempo que elas próprias estabeleçam relações entre as suas experiências, as dos colegas e as dos personagens das histórias dos contos;

– Transmitir expectativas positivas sobre as possíveis soluções para os conflitos, dado que o carácter simulado dos contos permite dar um final feliz às histórias.

A leitura tem um papel importante no que diz respeito à descoberta da criança dos “seus próprios valores, isso pode conseguir-se por identificação com as personagens das histórias ou completando frases sobre quais são as coisas mais importantes para ela” (a atribuição de importância transmite aquilo que se valoriza na vida, em cada momento do desenvolvimento) ” (Martins, 2013, p.6).

A análise de um livro é uma forma de desconstrução do mundo, de conhecê-lo e reconhecê-lo e principalmente, de o reproduzir. Este é o espaço e o tempo reservado às verdades evidentes, onde as crianças por vezes descobrem reinos de encantados, do irreal, do encantador ou aterrador. (Santos, 2002) Permitindo assim unir as dimensões cognitivas com as dimensões emocionais, através do debate e prática de conflitos, de conceções e conclusões, do entender os outros, experienciar emoções dos personagens, desenvolver a empatia.

É importante salientar a influência do carácter descontraído em que esta interação deve decorrer, devendo ser livre de pressões e constrangimentos. Pois tal como refere Mata (1999, p.74) “um ambiente afetivo positivo durante a leitura de histórias serve não só para criar uma experiência livre de ansiedades” como ainda para oferecer à criança a capacidade de reconhecimento de situações, modos ou modelos sobre a forma como se pode interessar e envolver com um texto.

O hábito de leitura de histórias, em particular, e as práticas familiares ligadas à linguagem escrita são assim uma forma de encorajar a autonomia, o pensamento crítico e

a estruturação de valores próprios refletidos que irão regular o desenvolvimento de conhecimentos e conceitos associados ao vocabulário.

4.4. A descoberta da linguagem escrita

Carbonell e Grompone (1989, citado por Santos, 2008 p.44) dizem-nos que “ler é compreender o que está escrito; os grafemas desvanecem-se diante dos olhos do leitor que os utiliza só como um canal de entrada. O verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos” Sim-Sim (2001) refere ainda que “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (p. 51)

Ler não é assim um fim em si mesmo, mas um meio de nos apropriarmos da informação, (Sim-Sim, 2002) iniciando-se assim um “jogo de decifração que assenta em três pilares: (i) compreender o código oral (base do escrito), (ii) descodificar (traduzir o escrito em oral) e (iii) compreender as relações expressas ao nível da palavra, da frase e do discurso escrito” (p. 206).

Segundo Alves Martins (2000), para aprender a ler num determinado sistema de escrita, necessita que pensemos de uma forma consciente pois está organizada por unidades fonológicas de nível correspondente, descritas pelo código escrito. No caso da língua portuguesa, por exemplo, a leitura exige uma decomposição da língua ao nível das unidades figuradas no código escrito – os fonemas.

A consciência fonológica em português é constituída por um conjunto de três níveis: a consciência silábica (ex: sa -po), a consciência fonémica (ex: s-a-p-o) e a consciência de unidades intra-silábicas (exs: rimas: cola -bola, aliteraões: fita – figo). A consciência silábica permite segmentar palavras em sílabas, juntar sílabas para formar

palavras e identificar que determinadas sílabas formamcompõem palavras. por fim consciência de unidades intra-silábicas, equivale á consciência de que as palavras podem ser decompostas em unidades maiores que o fonema, contudo menores que a sílaba, isto é, corresponde à separação da sílaba em ataques e rima (Scherer, 2008).

A consciência fonémica é muito complexa, pois obriga um maior esforço de análise linguística precisa conde mais atenção quanto às menores unidades da sua língua, por vezes quase impercetíveis enquanto que no caso da consciência silábica nem tanto, pois a sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala. Assim sendo pudemos perceber a facilidade da criança em reconhecer as sílabas, no princípio da aprendizagem da aquisição da escrita, quando a sua hipótese é que cada letra caracteriza uma unidade silábica da fala (ex: a crianças escreve “OA” para “COLA”) (Scherer, 2008)

Ao melhorar a consciência fonológica a criança torna-se capaz de efetuar exercícios de contagem do número de sílabas; de classificação assinalando grupos e palavras tendo em conta o seu critério fonético ou silábico; de divisão, dizendo separadamente todas as sílabas de uma palavra; de reorganização, após pronunciadas separadamente todas as sílabas de uma palavra pedir á criança que identifique a palavra em questão; e por fim tarefas de manipulação onde se eliminam ou acrescentam sílabas a uma palavra ou ainda que altere a sua ordem. (Alves Martins, 2000).

Estratégias interativas aplicadas, com continuidade, fomentam assim que as crianças alcancem saberes com significado e assim compreendam a funcionalidade da leitura e da escrita, fazendo com que estas se sintam mais envolvidas na sua aprendizagem, pois “as questões linguísticas são sempre questões difíceis de gerir no âmbito da inserção cultural (...), uma vez que nos colocamos perante múltiplas realidades” (Kashimoto, Marinho & Russeff, 2012)

Capítulo II – Os contextos de intervenção

1. Fundação Aga Khan

A Rede Aga Khan para o Desenvolvimento é composta por um conjunto de agências, informalmente agrupando instituições no âmbito económico, social e cultural. Atua de forma a melhorar as condições de vida e oportunidades em regiões específicas do mundo, neste momento operando em quase 30 países de 4 continentes, incidindo sobre matérias desde a saúde e a educação até ao desenvolvimento e promoção da iniciativa privada. Representantes do governo reúnem-se periodicamente para avaliar e certificar a concretização dos protocolos e acordos celebrados com o Imamat Ismaili. Tem vindo assim a criar e implementar, ao longo dos anos, os seus programas independentemente do credo, origem, etnia ou género. (Rede Aga Khan para o desenvolvimento, 2008)

A Fundação Aga Khan (AKF), uma instituição de desenvolvimento privada, internacional, sem fins lucrativos, estabelecida na Suíça em 1967 por Sua Alteza o Aga Khan, é uma das agências da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento. Procura produzir soluções sustentáveis para problemas ligados à pobreza prolongada e geracional, a fome, a iliteracia e a doença, e em específico para comunidades rurais nas regiões montanhosas, costeiras entre outras de escassos recursos.

A AKF possui uma visão integrada, orientada para as comunidades e participativa, no sentido de reforçar a sociedade civil e respeitar as culturas locais. As suas ações são orientadas pela crença de que a autoajuda conduz à dignidade e ao respeito próprio, o que, por sua vez, pode produzir vontade humana criativa. (Rede Aga Khan para o desenvolvimento, 2008)

Para traçar a nível local formas de desenvolvimento sustentáveis e assegurar serviços para as populações, a Fundação adota compromissos a médio e longo prazo, no sentido de desenvolver a autossuficiência para atenuar a dependência da ajuda externa,

ajudar na construção e crescimento das suas capacidades e na produção de confiança e competências, para assim participarem ativamente na conceção, implementação e continuação das atividades. O que leva também a um trabalho em parceria com outras instituições, autarquias, academia e governamentais para assegurar compromisso e sustentabilidade, colocando em prática atividades sustentadas.

Estes modelos, na sua aplicação prática, foram realizados e adaptados em diferentes contextos e, é através de investigação-ação, conforme condições específicas e promoção do diálogo sobre políticas, que a Fundação partilha o seu conhecimento e prática com outros que procuram resolver problemas idênticos.

A Fundação está presente e atua de forma ativa em Portugal há várias décadas, tendo começado a sua atividade como filial em 1983, e só em 1996 sendo oficialmente reconhecida como uma fundação portuguesa, com a promulgação do Decreto-lei n.º 27/96 de 30 de março (Relatório de contas, 2013), equivalendo, no ano posterior, a uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

A Fundação Aga Khan Portugal é uma pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública, e tem como objetivo a produção de soluções inovadoras e sustentáveis para problemas que inibam o desenvolvimento social, cultural e económico. Para este efeito foi produzido um estudo diagnóstico em Portugal, realizado pelas Universidades de Sheffield e de Lisboa nos anos de 2003 e 2004. (grekerenting.pt)

Em Portugal, a fundação centralizou a sua estratégia particularmente em dois programas, o Programa de Desenvolvimento Comunitário urbano (K`CIDADE) e o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância (ECD).

1.1. *K'CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano*

O K'CIDADE - Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano é sustentado em alguns dos princípios basilares do Desenvolvimento. Um deles, talvez o mais importante, é a crença profunda no Ser Humano, nas suas capacidades para conduzir o seu próprio processo de Desenvolvimento. E é dessa crença que surge um Programa que se realiza com a participação efetiva das pessoas, dos beneficiários. Por outro lado, este Programa, como o próprio nome indica, é implementado num contexto urbano, sendo a primeira experiência da Fundação Aga Khan em meio urbano e em país desenvolvido. É destes dois factos que nasce o nome e logótipo do K'CIDADE. O nome encerra: Capacidade e Cidade. Lê-se "Capacidade" (Brochura K'CIDADE, 2008, p.2)

O programa teve início no ano de 2004, adotando um compromisso para um mínimo 10 anos, de promoção de processos de mudança social que respeitassem os ritmos das comunidades, de forma a uma progressiva autonomização dos inúmeros agentes. (grekerenting.pt) Uma das suas primeiras parcerias foi com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que se manifestou interessada e disponível para se associar ao Programa K'CIDADE, numa lógica de copromoção, tendo em vista ensaiar e consolidar experiências de desenvolvimento social complementares ao seu papel de assistência social às populações em situação de maior desvantagem.

Os seus princípios orientadores derivavam, por um lado, de uma transposição/adaptação dos indicadores de atividade da Fundação Aga Khan ao nível internacional, por outro, da prática de reflexão e diagnóstico que envolveu, entre 2003 e 2004, técnicos e consultores internacionais. Estes princípios representam assim, os aspetos críticos que caracterizam o K'CIDADE de diferentes ações de desenvolvimento comunitário, reconhecendo-se como modelo da identidade do programa.

A subsistência de bolsas de pobreza na área metropolitana de Lisboa (AML), e o princípio de novos factos de exclusão social, levaram a que a Fundação Aga Khan

selecionasse esta como área de intervenção piloto, “através de um modelo de intervenção holístico, multidimensional e participativo para as comunidades mais vulneráveis, especialmente as comunidades migrantes e as minorias étnicas, (...) tendo em vista a melhoria das suas condições de inclusão económica e da sua qualidade de vida” (K’Cidade, Relatório de contas, 2013, p. 5).

Desta forma, as ações e projetos desenvolvidos pelo Programa, advêm de uma lógica *bottom-up*, centrando-se no envolvimento e na orientação das comunidades e dos parceiros chave; advêm da permanente participação de pessoas, grupos e instituições das comunidades locais e estimulam a sua criatividade de forma a melhorarem sustentadamente a ação individual e coletiva e as suas condições de vida.

A visão do K’CIDADE aponta para comunidades capacitadas, agentes do seu próprio desenvolvimento, confiantes e com iniciativa. Transpondo esta visão em ação, tem-se tentado implicar e trabalhar com as pessoas, no desenvolvimento das suas competências e no desenvolvimento da sua capacidade empreendedora, e facilitando os “palcos” para que estas acelerem a sua capacidade para a ação, em benefício de todos. É justamente nesta conceção que subsiste o paradigma de intervenção do K’CIDADE: através da mobilização e reforço de capacidades, procura-se aumentar a autoestima das pessoas e dos grupos, estimulando e apoiando a sua participação no desenvolvimento das comunidades onde vivem e onde se movem, caracterizando as razões para a mudança comunitária.

A abordagem ao longo dos primeiros dez anos tem sido territorial, concentrando recursos e esforços em áreas específicas; valorizando os recursos existentes: todas as pessoas e todas as comunidades. É ainda uma abordagem “não prescritiva”, baseando a sua ação nas dimensões e necessidades consideradas mais relevantes, pelas comunidades locais; a participação: as comunidades são sujeitas da ação e não objetos da intervenção.

O enfoque visa o fortalecimento da sociedade civil, através da capacitação de grupos e de organizações. O registo é colaborativo, reforçando as parcerias e a ação coletiva, não restringindo espaços próprios e utilizando espaços públicos tais como escolas, bibliotecas municipais, centro comunitários, associações locais. Existe uma perspetiva experimental de novas abordagens ao desenvolvimento comunitário definidas pelo programa, procurando sistematizar lições transferíveis que possam ser úteis a outras organizações, contextos e níveis de governação.

O Programa atuava assim desde 2004, em nove territórios, nos concelhos da Amadora, Lisboa, Cascais e Sintra, procurando uma maior coordenação entre as diferentes esferas da intervenção, reunindo recursos ao nível local, promovendo a inclusão social e a qualidade de vida, “nas seguintes áreas de intervenção:

- Fortalecimento da sociedade civil organizada e da capacitação de grupos para a ação coletiva, na produção de respostas às necessidades diagnosticadas;
 - Educação, entendida no sentido lato, a incluir formação de adultos; trabalho com escolas públicas e com professores em projetos de formação de professores e promoção da literacia, diversidade e pluralismo;
 - Fortalecimento de competências parentais na transição à parentalidade”
- (K’Cidade, Relatório e Contas, 2013).

A implementação do Programa tem como parceiros múltiplos atores com diversas naturezas jurídicas, nomeadamente com a participação de entidades parceiras ao nível micro, meso e macro, “designadamente a Fundação Calouste Gulbenkian, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, várias Câmaras Municipais, o Patriarcado de Lisboa, a Hewlett Packard, a Associação Empresarial do Concelho de Sintra e a Associação Criança, reunindo ainda o apoio da EQUAL/Comissão Europeia.

“Desde a sua origem que o K’CIDADE tem procurado experimentar novas soluções para gerar mudanças efetivas e duradouras em comunidades desfavorecidas, suportando-se na convicção de que tal é possível a partir dos recursos existentes nos territórios, designadamente, a capacidade transformadora dos indivíduos, a dinâmica mobilizadora das organizações de base local e a inteligência coletiva das redes de parceria.” (European Enterprise Promotion, 2012, p. 16)

O K’CIDADE tem assim procurado fortalecer a sua lógica de “facilitador” com o intuito de reforçar as organizações locais apoiando e intervindo para que estas realizem um papel cada vez mais coeso quanto às necessidades das comunidades. E ainda adicionando valor social desenvolvendo espaços para proporcionar o aperfeiçoamento do conhecimento que têm umas das outras, reconhecer e partilhar saberes, formar elos de ligação e confiança mútua, potenciando, assim, a coesão social.

Esta preocupação reflete, igualmente, a forte importância que os promotores do programa conferem à sustentabilidade das intervenções e dos produtos, assim como o Programa tem uma perspetiva temporal fixa à partida e deverão ser as próprias comunidades a dar continuidade aos processos de desenvolvimento.

Capítulo III – Metodologia Geral

Para uma melhor caracterização e análise do estudo que se realizei descrevo agora a metodologia utilizada ao longo do estágio. Não tendo havido um trabalho de investigação no sentido clássico houve, uma forte componente investigativa de suporte à realização dos projetos no terreno e à elaboração do relatório de estágio.

“O conhecimento científico resultante do processo de investigação exprime-se num discurso descritivo de situações concretas, articulado numa lógica argumentativa de carácter dedutivo e/ou indutivo que sustenta uma interpretação dessas situações organizada em conceitos e estruturas conceptuais. Nas ciências sociais, o trabalho de investigação incide sobre a ação humana organizada (a sociedade).” (Afonso, 2005, p.21)

1. Investigação qualitativa

Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação qualitativa caracteriza-se por ser, não apenas uma mera apresentação de resultados mas sim um processo de investigação no qual a sensibilidade, a integridade, o conhecimento e o interesse do investigador são essenciais. Este centra-se na perceção dos problemas, decompondo os comportamentos atuando com os valores, as crenças, as representações, os hábitos, as atitudes e as opiniões dos sujeitos. Tendo assim um plano de investigação maleável onde são usados procedimentos interpretativos.

Por isso mesmo, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, factos e locais que constituem objectos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2003, p.221) pois o comportamento humano é frequentemente influenciado pelo contexto em que ocorre.

Esta abordagem de investigação permite assim ao investigador aprendea a usar-se a si próprio como o instrumento mais fiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados (Godoy, 1995). Pois o seu contacto prolongado e intenso com o contexto resultam numa massiva recolha de dados através de citações, notas e diários de campo que por fim, irão ilustrar e sintetizar os vários momentos de observação e estudo, sendo estas “informações ricas e detalhadas sobre um pequeno número de pessoas e casos, permitindo um entendimento do mundo de acordo com o ponto de vista dos respondentes” (Patton, 2002 citado por Souza, Kantorski e Luis, 2011, p.222).

Este tipo de investigação é então indutivo, descritivo, humanístico e naturalista, o qual valoriza e exige “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49)

Assim sendo, o método qualitativo utiliza procedimentos interpretativos, não experimentais, tendo maior legitimidade pois traduz as especificidades, as características dos sujeitos, mas por outro lado demonstra ser fraco no que toca a sua possibilidade de generalizar os seus resultados. O problema principal da utilização deste método qualitativo recai sobre o fato do investigador ser a ferramenta de recolha de informação, afetando assim a sua fiabilidade pois este centra-se apenas na sensibilidade, na dedução e principalmente na experiência do investigador.

1.1. Investigação-ação

A investigação qualitativa requer “perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão” (Afonso, 2005, p. 75) e uma das abordagens utilizadas é a investigação-ação cuja finalidade é impulsionar a mudança social. Trata-se

então do estudo de um contexto social tendo por base a “melhoria da eficácia do grupo ou da organização (produto/serviço), ou na melhoria do clima organizacional (colegialidade, envolvimento...)” (Afonso, 2005, p. 75).

É uma abordagem com uma dupla finalidade, de ação e investigação, visando a melhoria da prática nos diversos campos de intervenção, por um lado a ação, aquilo que experienciei no decorrer do estágio é a consecução de uma mudança numa comunidade; e por outro lado a investigação que tive a oportunidade de estudar e explorar, pressupõe alargar o entendimento por parte do investigador, e da comunidade. Esta pretende ser uma metodologia dinâmica, existindo uma preocupação com o diagnóstico em determinado contexto particular, neste caso as bibliotecas; é colaborativa e participativa, pois os intervenientes, crianças, pais, técnicos de biblioteca e os investigadores cooperam na realização do projeto; é empírica, porque se apoia particularmente em dados recolhidos, através de conversas informais, notas de campo que se reúnem, analisam, avaliam e funcionam na medida da ação; e é auto-avaliativa, tem uma avaliação constante das mudanças com vista a alcançar o que foi ambicionado. (Sousa & Baptista, 2011)

"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas " (Kemmis & McTaggart, 1988, p.5)

1.2. Técnicas de recolha e produção de dados

1.2.1. Observação participante

Valoriza-se o que as pessoas dizem verbalmente ou através da escrita como sendo o maior recurso dos dados qualitativos, “no entanto, para entender a complexidade de muitas situações, a participação direta e a observação do fenómeno de interesse pode ser o método de pesquisa” (Patton, 2002 citado por Souza, Kantorski e Luis, 2011, p.224)

Segundo Leininger (1985, citado por Correia, 2009) destaca a importância de procedimentos sistemático de observação, de pormenor, de descrição, de documentação e a estudo de padrões particulares de determinada cultura, de forma a conhecermos essa mesma cultura.

A recolha de dados que é feita através da observação é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91). O que proporciona as condições necessárias para a compreensão dos hábitos, das atitudes, dos interesses, do contacto e das particularidades do grupo em estudo.

Sendo assim necessária uma interpretação do que me rodeava:

“Na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca.” (Geertz, 1973 citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.48)

Na observação participante a tentativa de equilíbrio entre a participação e a observação foi constante pois à “medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal”, este tenta “aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.113) Esta técnica assegurou um maior contacto com os sujeitos, de forma a não provocar

qualquer tipo de mudança no que toca ao seu comportamento ou qualquer mal-estar que pudesse colocar em causa a sua espontaneidade e a validade dos resultados.

Os produtos provenientes da observação consistem em diferentes tipos de textos que estabeleceram um conjunto de registos, tal como já referi. Em primeiro, foram produzidas notas de campo manuscritas nas primeiras sessões que tive oportunidade de estar presente, tendo sido feitas, durante a observação ou imediatamente a seguir. Depois em segundo, foram redigidos os relatórios/diários de campo (anexo 2) constituídos por textos de reflexão a partir das notas de campo/observações. Procurando assim, “apreender o máximo de conhecimento dinâmico sobre dada situação ou fenómeno” (Deslandes, 1998 citado por Souza, Kantorski e Luis, 2011, p.224)

1.2.2. Notas/Diários de campo

As notas de campo são instrumentos principais para a observação participante, devendo ser detalhadas, precisas e extensivas. Podemos afirmar que na observação participante qualquer dado é encarado nas notas de campo. Estas “consistem na descrição escrita de todas as manifestações que o observador percebe do sujeito – verbais, ações, atitudes”. (Triviños, 2008 citado por Souza, Kantorski e Luis, 2011, p.227) Estas são descrições essenciais para o esclarecimento e compreensão da totalidade do fenómeno, e procuraram refletir as suas dinâmicas e relações no contexto estudado.

Assim sendo para que acompanhasse o desenvolvimento do projeto e visualizasse sempre o plano de investigação que teria de seguir. Caracterizei o trabalho mediante dois tipos, “a parte descritiva (...), de longe a mais extensa, representa o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo.” (p.152) e ainda “a parte reflexiva (...) em adição ao material descritivo as notas de campo contém frases e parágrafos que refletem um relato mais pessoal” (Bogdan e Biklen, 1994, p.165).

Estas notas destacavam assim uma parte mais subjetiva, no que toca aos sentimentos, emoções, dificuldades, obstáculos, deduções e sobre tudo as minhas aprendizagens.

Em suma, as notas de campo permitem delinear caminhos metodológicos opcionais e perspetivar a mobilização de técnicas de pesquisa e participação inicialmente não projetadas. Devendo, estas ser encaradas como ferramentas de trabalho, as notas de campo demonstram ser igualmente um ótimo registo de ideias e um apoio precioso da composição do relatório final de estágio.

1.2.3. Conversas informais

A comunicação é uma ação intrínseca ao ser humano, sendo um instrumento essencial para o nosso dia-a-dia, quer quando pedimos uma informação, ou quando queremos atingir qualquer objetivo.

Desta forma, grande parte da recolha de informação foi realizada através de conversas informais que tiveram lugar muitas vezes no final de cada sessão ou planificação em conjunto, e permitiram uma maior consciência da realidade profissional e uma maior proximidade espontânea e natural com os envolvidos e assim compreendê-los, conhece-los para um registo objetivo e detalhado dos mesmos.

1.3 Técnicas de análise e interpretação de dados

Quanto ao tratamento dos dados e das informações qualitativas recolhidas o “processo [é] muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.” (Afonso, 2005, p. 118) sendo este estabelecido por diversos texto e apontamentos dedutivos e detalhados “que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe

permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan e Biklen, 1994, p.205) tal como já referi anteriormente.

É importante referir ainda, conforme Igea, et al (1995, citado por Calado & Ferreira, 2005):

“O facto do investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida. A triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.” (p.1)

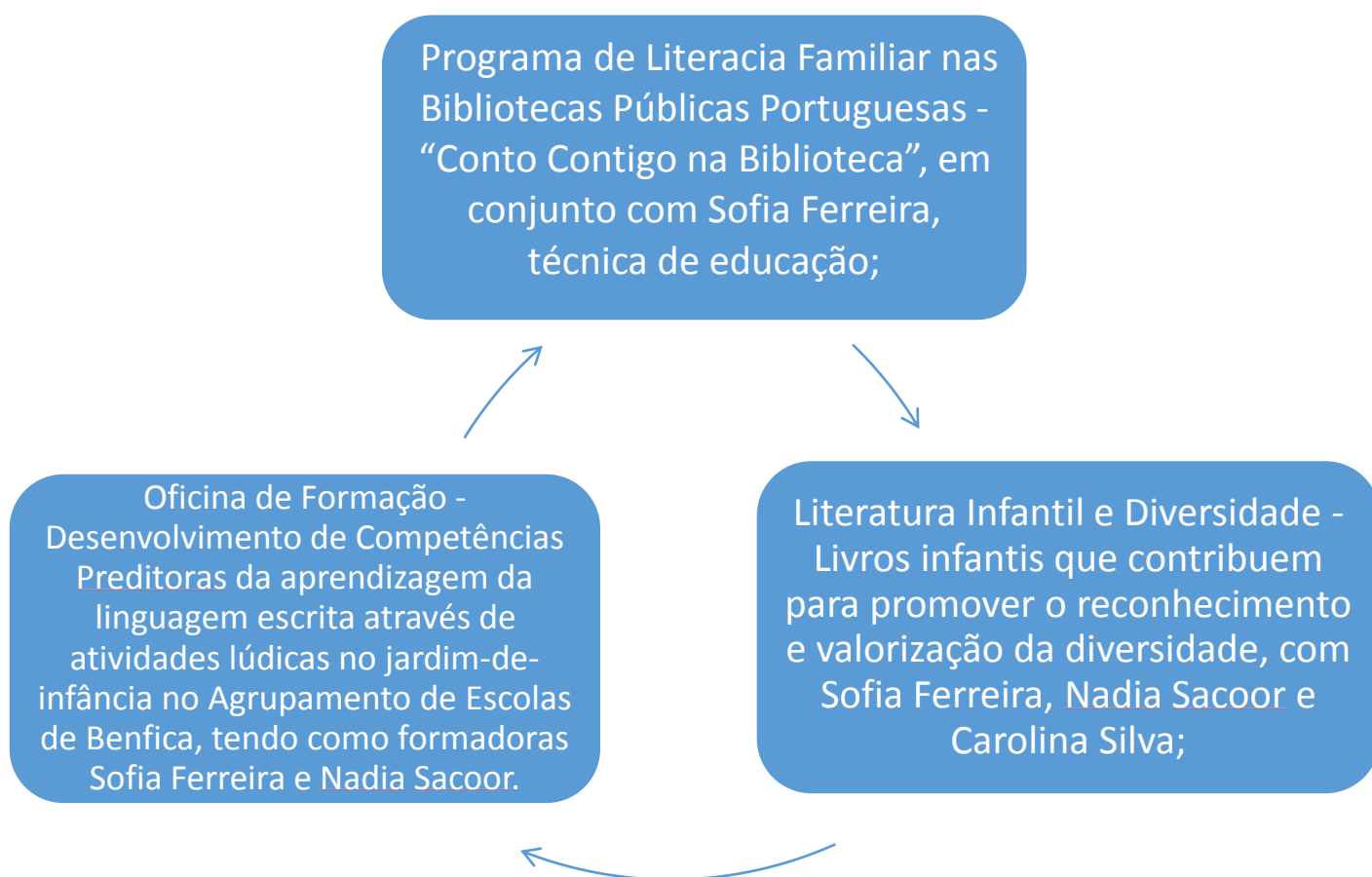
Alguns desses textos e documentos, tais como alguns relatórios de estágio, relatórios de contas, brochuras, documentos internos de avaliação, entre outros, “são fontes e dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas (...) com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante.” (Flores, 19994 citado por Calado e Ferreira, 2005, p.3). Esta análise é então organizada em duas fases: uma de recolha de documentos e uma de análise de conteúdo. E a partir das mesmas conseguimos formular questões e até esclarecer mitos, superstição, assegurando o conhecimento dentro de cada área, levando a relacionar e procurar estabelecer uma ligação de alguns meios e recursos de intervenção. Sendo esta uma das etapas mais importantes.

A análise de conteúdo é então constituída por “um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual (...) de um modo transformado.” (Delgado & Gutiérrez, 1995 citado por Calado e Ferreira, 2005, p.8). Essa transformação acontece tendo em conta a delimitação de regras e da sua fundamentação através de uma interpretação adequada e refletida.

Por isso a estruturação de um novo “texto constituí, portanto, uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (Afonso, 2005, p. 118). Assimilando um trabalho ponderado com os dados, através da organização, síntese, pesquisa de padrões, descoberta de indicadores importantes e do que deveria ser assimilado.

Capítulo IV – Projetos e atividades realizadas

Como já referido, o estágio decorreu no Programa K’CIDADE, mais concretamente no eixo da Educação com o intuito de dar respostas educativas locais de qualidade e melhorar os níveis de acesso e sucesso educativos. Teve a duração de nove meses no decorrer dos quais tive a oportunidade de observar, desenvolver e participar nas seguintes atividades:



Assim sendo, embora as oportunidades de intervenção num conjunto alargado de atividades e iniciativas fossem muitas, que me permitiram uma perceção alargada e pormenorizada dos parceiros, dos técnicos de educação, tal como o funcionamento dos diversos programas, importa salientar a necessidade de me centrar apenas num, no Programa de Literacia Familiar, mais concretamente no projeto “Conto Contigo”. Esta

decisão teve por base uma reflexão ponderada de forma a abranger as necessidades do projeto e as minhas motivações e áreas de interesse.

Advém então a necessidade de fundamentar as atividades de forma mais detalhada, considerando, a minha participação continua nas mesmas, durante as quais desenvolvi uma atitude ativa com os técnicos de educação, de biblioteca e com as crianças e respetivos pais, originando uma relação mais próxima e espontânea.

No início do estágio ficou estabelecido que a minha intervenção se centraria, maioritariamente, no acompanhamento e observação da implementação do Projeto, de forma a perceber e colaborar na realização das sessões, das reuniões e respetiva formação dada aos técnicos de biblioteca. E ainda perceber em que fase poderia contribuir ou até delinear ideias ou sugestões.

Para tal, comecei por analisar as fichas de planificação das sessões, tendo em conta a forma como eram planeadas e delineadas, os relatórios, apontamentos de avaliações gerais das intervenções realizadas, de forma a perceber que materiais eram utilizados, e que obstáculos tiveram, permitindo-me um primeiro contacto com o projeto e estudar não só a dimensão do mesmo como também os progressos e adaptações que tinham vindo a ser efetuados ao longo das consequentes aplicações e implementações do mesmo, nas diferentes bibliotecas.

1- Apresentação geral do Projeto “Conto Contigo”

Este projeto apresenta-se inicialmente com um irmão do projeto “Clubes de Leitura e escrita” que entre 2007 e 20012, tendo o apoio do Plano Nacional de Leitura e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada teve como objetivo prevenir o insucesso escolar na apropriação da linguagem escrita.

Este projeto, que se desenvolveu num contexto de educação formal, pretendia envolver ativamente as famílias; desta experiência resultaram circunstâncias que beneficiaram o aparecimento do projeto “Conto Contigo na Biblioteca”, nomeadamente:

- 1) a “propriedade” de um conjunto de saberes, práticas e atividades favoráveis à aquisição da linguagem escrita - reunidos num “Manual de Jogos de Leitura e Escrita para Aprender a Ler”;
- 2) a partilha deste “saber-fazer” através de oficinas de formação com professores de 1.º Ciclo e com professores responsáveis pela Rede de Bibliotecas Escolares;
- 3) a tomada de consciência de que as famílias se interessam pela aprendizagem das crianças mas que é necessário multiplicar e potenciar os espaços onde adultos e crianças possam experienciar a leitura e a escrita em conjunto;
- 4) a tomada de consciência de que as atividades lúdicas adotadas pelo projeto seriam extensíveis, em grande parte, a crianças em idade pré-escolar, tendo um carácter ainda mais preventivo;
- 5) a dinamização de atividades dos Clubes de Leitura e Escrita, durante as férias letivas, numa biblioteca da rede municipal de bibliotecas de Lisboa.

O “Conto Contigo na Biblioteca” foi recebido inicialmente pela Biblioteca Natália Correia, situada no Bairro Padre Cruz, em Lisboa, e pela Biblioteca Fernando Piteira Santos, situada na Amadora. Assumindo-se como promotor da literacia familiar através do estabelecimento de uma estreita parceria com técnicos bibliotecários e a comunidade envolvente, este sofreu alterações, ajustes, encarou novos objetivos e perspetivou outros

desafios, ao longo do tempo, como qualquer projeto que se vai fazendo com os outros e não somente para os outros.

Assim sendo, apresento em baixo a mais recente apresentação e estruturação do programa entregue as bibliotecas municipais, realizado pela equipa de educação do K´CIDADE:

Apresentação do programa¹

O que é?

Um programa de literacia familiar delineado para ser implementado em contextos de educação não-formal, nomeadamente as bibliotecas municipais, envolvendo os técnicos bibliotecários e tendo como beneficiários famílias com crianças em idade pré-escolar (5/6 anos).

Porquê?

A leitura e a escrita são instrumentos que têm um papel fundamental para o desenvolvimento global da criança. Atualmente, é indubitável que as experiências em torno da literacia vividas no contexto familiar, bem como a frequência com que ocorrem, a sua variabilidade e qualidade, determinam significativamente a aquisição de um conjunto de competências de literacia emergente que por sua vez irão contribuir para o sucesso na aquisição formal da leitura e da escrita.

Em Portugal, a literacia continua a ocupar um lugar de destaque nas agendas políticas e educativas uma vez que no país ainda temos uma taxa elevada dos níveis de iliteracia, atendendo aos resultados da OCDE/PISA, embora tenha havido uma melhoria

¹ Documento interno sobre o programa

significativa entre 2006 e 2009 que por sua vez colocou Portugal no ranking da OCDE, o país continua a ocupar o 21º lugar entre os 33 países incluídos no estudo.

Embora seja reconhecida a importância de delineamento de programas de literacia e tenha surgido um conjunto de iniciativas ao longo da década passada nesta área (ex.: Plano Nacional de Leitura), há apenas algumas iniciativas em Portugal que promovem a literacia familiar através de um modo consistente, intencional, sistemático e de uma abordagem a longo prazo, variáveis que têm vindo a ser associadas à eficácia de programas neste âmbito.

As bibliotecas públicas são fundamentais, nomeadamente nos territórios onde habitam populações de baixo nível socioeconómico, sendo consideradas espaços ricos em recursos essenciais não apenas para a promoção da aprendizagem por parte das crianças, mas também para a promoção da aprendizagem dos adultos. Garantir que as comunidades estão a aproveitar os recursos existentes torna-se ainda mais pertinente tendo em consideração a difícil situação económica que o país enfrenta.

Quem?

A equipa de educação do K’CIDADE delineou o programa e a estrutura das sessões. O conteúdo de cada sessão é pensado e planificado com os bibliotecários, com os voluntários locais (que podem ser pais da comunidade local), e com pessoas que sejam responsáveis por outros espaços comunitários, como “ludotecas”, que possam eventualmente estar interessados em participar. O objetivo das reuniões de planificação das sessões não se enfoca apenas na construção de materiais mas também na partilha de princípios teórico-práticos que são essenciais à execução do programa e que, de um modo isomórfico, forma os técnicos que no futuro poderão formar outros, tendo em consideração a sustentabilidade e a disseminação do programa.

Para quê?

O programa tem por objetivo prover as Bibliotecas Municipais de uma intencionalidade educativa no domínio da aquisição da linguagem escrita, de recursos e know-how que lhes permitam, através de um programa de competências parentais, constituírem-se parceiros essenciais das famílias na promoção da literacia.

Para quem?

Embora seja um programa de literacia familiar, as crianças entre os 5/6 anos de idade são os principais destinatários. Contudo, as famílias e os bibliotecários (inclusive os voluntários), não são apenas beneficiários mas também parceiros na operacionalização do programa. Por outras palavras, se as competências de literacia das crianças são o fim último, a promoção de competências das famílias e dos bibliotecários são o meio para chegar ao esse fim. Esta perspetiva faz com que o programa se insira no âmbito da Educação e Formação de Adultos.

Onde e quando?

O programa é implementado em contextos de educação não-formal, nomeadamente as bibliotecas públicas, em horário a combinar, semanal ou quinzenalmente.

Como?

O programa, embora sendo fortemente fundamentado por vários estudos científicos sobre os temas da aquisição da leitura e escrita e da literacia familiar, será delineado de uma forma específica que lhe permita ser permanecer simples, leve, de fácil

compreensão, adequado e implementado não apenas no contexto da biblioteca pública, mas também noutros espaços das comunidades.

Cada sessão tem a duração de 60 minutos e segue uma estrutura predefinida (Tabela 1).

Os conteúdos específicos de cada sessão são planeados nas sessões de planificação com os mediadores das sessões (técnicos de biblioteca; voluntários). Para cada sessão com as famílias é necessária uma sessão prévia de planificação de 120 minutos. As sessões exigem a preparação de materiais de simples execução.

O programa funciona em módulos de 4 sessões. As famílias inscrevem-se em 4 sessões podendo renovar a inscrição uma vez, frequentando um total de 8 sessões.

Cada grupo deverá ter um mínimo de 2 famílias até um máximo de 8 famílias.

A mobilização das famílias exige uma eficiente divulgação do programa.

1.1. Estrutura das sessões

As atividades lúdicas são desenvolvidas em parceria com Bibliotecas Municipais, todas as sessões estão organizadas com uma estrutura semelhante, em 5 momentos (ver tabela 1), e todos os jogos são adaptados e planificados tendo em conta um manual de jogos de leitura e escrita para aprender a ler, desenvolvido pela técnica de educação Sofia Ferreira, contendo uma introdução de como aprender a ler e a escrever para além do manual. escolar, e um conjunto de inúmeros exemplos de dinâmicas e jogos com vários graus de dificuldade; As sessões são realizadas aos sábados de manhã, quinzenalmente, sendo o dinamizador preferencialmente um técnico da biblioteca.

Momento 1	Acolhimento (15 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Receção das famílias: boas vindas! • Convite para que escolham com as crianças um livro para leitura a par enquanto a sessão não começa e para levar para casa no final da sessão. • Entrega do folheto sobre a sessão aos pais e pequena conversa sobre o que se vai passar.
Momento 2	Leitura e exploração de uma história (15 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma história e conversa com as crianças e educadores a partir de uma lista de pistas de exploração da história.
Momento 3	Jogos sonoros (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos com as palavras tendo imagens como suporte: jogos de análise silábica; síntese silábica, deteção da sílaba inicial comum a duas palavras; jogos de supressão silábica; jogos de manipulação silábica. Jogos de análise fonémica; síntese fonémica; deteção do fonema inicial comum a duas palavras; jogos de supressão do fonema inicial.
Momento 4	Jogos de leitura e escrita (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos que promovam a descoberta da relação entre a oralidade e a escrita, com suporte de imagem.
Momento 5	Despedida	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de carimbar o cartão de presenças e conversa com as famílias sobre a sessão. • Dicas para a criação de momentos lúdicos de leitura e escrita em casa.

Tabela 1- Estrutura das sessões

Momento 1

O primeiro momento consistia em acolher as crianças e os seus familiares com o objetivo de criar um ambiente calmo e de convívio onde todos podem conversar e discutir abertamente, expor as suas opiniões de forma a promover o desenvolvimento da expressão oral e da argumentação juntamente com o aumento do vocabulário. Era lhes sempre pedido que partilhassem algo sobre os livros que levaram para casa na sessão anterior. O que mais gostaram? Se o recomendavam? Se os pais o acharam pertinente, tendo em conta a reação do seu filho? Se conheceram alguma palavras nova? Se pensaram sobre a historia que lemos na sessão anterior? E se teve ou não alguma influência nas escolhas destas?

Tudo isto num espaço criado por cada uma das bibliotecas, protegido e tranquilo, onde todos preferencialmente estamos sentados à mesma altura e de costas para uma parede ou para um local em que não existem fontes de distração e sentados em círculo de forma a todos terem sempre uma boa visibilidade do livro.

Momento 2

Num segundo momento, a Leitura de uma história tinha como objetivo garantir de uma maneira contextualizada e ativa, a contacto proximidade com uma situação de literacia no dia-a-dia das crianças (Mata, 1999). Pois o relato de histórias é fundamental para a determinação da nossa visão da realidade, sendo



Figura 1- Leitura da história

esta uma atividade prazerosa que permite incitar as funções da leitura e da escrita, dando às crianças a oportunidade de ouvir uma leitura fluente, adequada e que por sua vez irá transmitir o conteúdo da mensagem, encorajando o interesse e a vontade de o fazer e ir modelando os seus comportamentos de leitor (Mata, 2008), permitindo assim o desenvolvimento da linguagem, da extensão do vocabulário e da compreensão da leitura.

O primeiro contacto que era feito com a história começava com questionamento e levantamento de hipóteses sobre o que ia ser lido. Iniciávamos por explorar em conjunto a capa do livro, as imagens, o título e por vezes o nome dos autores e ilustradores do mesmo. Era sempre uma fase de grande à vontade e descoberta, que nos permitia monitorizar a reação das crianças tendo em atenção a sua postura, os gestos, o tom de voz e o contacto visual que estabeleciam quando falavam em determinados assuntos.

Depois de algumas sessões percebemos a pertinência de usar alguns adereços como objetos, frutas, materiais que pudessem dar vida às personagens, aos momentos,

realçando determinados aspetos da narrativa e enriquecendo o modo como a história é transmitida.

Através de algumas histórias conseguimos também envolver as crianças convidando-as a repetir algumas palavras ou frases que se duplicavam na narrativa

Seguidamente temos os jogos que estão classificados como jogos sonoros (momento 3) e jogos de leitura e escrita (momento 4), onde se pretende trabalhar aspetos da tomada de consciência da linguagem falada e escrita, facilitando a aquisição de capacidades para a compreensão da natureza do código escrito.

Momento 3

O terceiro momento, dizia respeito aos jogos sonoros que têm como objetivo jogar com os sons que dispõe as palavras, transmitindo assim a noção de que as palavras são divisíveis em sílabas e que o número de sílabas muda tendo em conta o tamanho das palavras, bem como desenvolver a capacidade de análise e síntese silábica. As crianças iriam construir assim uma matriz de construção sonora, analisar as palavras nos seus segmentos, ou seja, nas sílabas e nos fonemas, o que é essencial para aprender a ler e facilitar a compreensão de que as letras representam os sons.

As sessões começaram a incidir em palavras cuja sílaba inicial correspondia ao nome da primeira letra (por exemplo: letra “P” de Pedro/Pêra). Depois de adquirida esta noção iniciou-se o trabalho com a primeira sílaba correspondente aos sons da letra. Evoluindo para os jogos com fonemas, estes iniciam-se com a classificação do fonema inicial em que numa das palavras a sílaba corresponde ao som da letra.

A evolução dos jogos deverá ocorrer no sentido em que a sílaba inicial de uma das palavras tem um som aproximado a um fonema e outra palavra começa pelo mesmo fonema, fomentando o processo de isolamento do fonema comum. Por exemplo “relógio, rato, foca, qual das três palavras começa pelo mesmo som?”

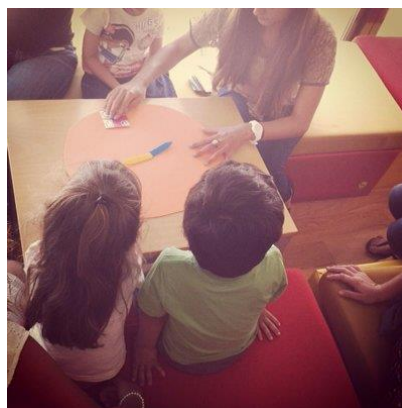


Figura 2- Jogos sonoros

Os jogos com unidades fonémicas devem ser inseridos posteriormente e delimitar a identificação de fonemas iniciais idênticos em palavras diferentes (por exemplo: “faca, foca, ilha, qual das três palavras começa da mesma maneira?”), pois este tipo de jogos pressupõe por parte das crianças uma representação de todos os fonemas das palavras (Silva, 2008).

Momento 4

Quanto ao momento quatro, os jogos de leitura e escrita, com o objetivo sempre de trabalhar a descoberta do princípio alfabético, transmitindo a noção de fonema inicial, e que o mesmo fonema pode estar no início de palavras diferentes, e posteriormente estabelecer a correspondência entre o fonema inicial e a letra que o representa. Nos jogos de escrita, as crianças têm que pensar sobre as relações entre os sons das palavras e das letras, podendo assim alterar e formar as suas ideias acerca do modo como funciona a linguagem escrita.

O conhecimento do nome das letras é um forte preditor na aprendizagem da leitura e da escrita. Primeiramente, o conhecimento do nome das letras vem facilitar a reconhecimento e familiaridade que possibilita que o processo de leitura se torne mais rápido e mais eficaz, pois muitas letras contêm o fonema associado, o que ajuda a uma identificação da letra inicial ou final.



Figura 3- Jogos de Leitura e Escrita

Momento 5

Por fim, a despedida, o quinto momento, correspondia ao momento em que conversávamos um pouco com todos sobre as sessões, os livros, trocávamos opiniões e expectativas, mas principalmente sublinhávamos os momentos de sucesso de cada uma das crianças, destacando sempre a consciência da valorização de cada conquista feita por eles. E ainda salientávamos alguns critérios para a escolha dos livros que iriam levar para casa no final, como por exemplo, a adequação da história aos interesses dos seus filhos, contendo temas simples e bem definidos que consigam ser facilmente identificáveis, uma narrativa bem desenvolvida, com ritmo de forma a cativar a atenção e despertar a sua curiosidade sobre o desenrolar da história, boas ilustrações, coloridas e adequadas ao texto, onde através delas consigamos compreender a história e recordar aspetos importantes, ainda as personagens devem ser verosímeis, de modo a permitir o estabelecimento de pontos de contacto entre as suas vidas e as ações retratadas, as histórias deverão ter pouca informação escrita e estar impressas em caracteres de tamanho médio.

Embora seja importante a apresentação de eventos e contextos familiares às crianças nas histórias, há que saber e criar oportunidades para que estas desvendem o

mundo e outras ideias que lhes são desconhecidas, escolhendo assim se for necessário histórias com emoções fortes, com medo e por vezes tristeza também

Por fim, para perceber o que cada criança reteve da história eram levantadas questões e por vezes até para um processo de interiorização da história era feita uma leitura de algumas partes da história várias vezes, para com a ajuda dos pais identificarmos as partes de que gostaram mais e refletir sobre as razões da escolha. Se possível, ainda explorar outros desfechos possíveis da história ou questionar a criança sobre o que faria se estivesse na pele desta ou daquela personagem.

1.2. Implementação do programa Literacia Familiar em três bibliotecas

Desde janeiro de 2013, o programa teve lugar em três bibliotecas municipais, destinando-se a famílias com crianças em idade pré-escolar. Podendo dirigir-se também a professores, educadores e outros técnicos de educação, numa proposta integrada de interação com as famílias de uma determinada zona ou bairro.

Tendo como base os conselhos de estruturas como a UNICEF, ONU, UNESCO e com o trabalho que a AKDN e a AKF Portugal têm vindo a fomentar, atribuiu-se, numa lógica de prevenção, a necessidade de incrementar as atividades de promoção da literacia, junto de crianças, envolvendo ativamente as famílias, em diferentes contextos (formais e não-formais) visando sempre as particularidades de cada família, nomeadamente, aspetos ligados à diversidade linguística e cultural.

Assim, identificando a oportunidade que a Rede de Bibliotecas Municipal estabelece, revelou-se estratégico desenvolver um programa de literacia familiar a ser implementado na rede de bibliotecas municipais.

Até ao momento o projeto envolveu 3 municípios, 3 bibliotecas, 4 técnicas de biblioteca, 14 famílias e 20 crianças. As sessões decorreram entre 7 de dezembro e 7 de junho, na Biblioteca Municipal Fernando Piteira Santos, no concelho da Amadora; ainda entre 4 de janeiro e 24 de julho na Biblioteca Municipal Natália Correia, no conselho de Carnide; e por fim entre 21 de junho e 26 de julho na Biblioteca Municipal de Cascais / São Domingos de Rana, no sentido de promover a descoberta da linguagem escrita, do livro e da biblioteca como um recurso para as famílias.

O programa foi identificado como benéfico, por parte das famílias envolvidas para as crianças, quer a nível do desenvolvimento de competências da área da literacia, quer do desenvolvimento social, cultural e afetivo. Confirmando as expectativas em relação à viabilidade do programa relativo ao trabalho desenvolvido, o envolvimento, a manutenção e as competências adquiridas por parte participantes.

	Biblioteca Fernando Piteira Santos	Biblioteca Natália Correia	Biblioteca São Domingues de Rana
Observação das sessões	07-12-2013 Livro: "O lobo que queria mudar de cor" 21-12-2013 Livro: "O lobo que queria ter uma namorada"	04-01-2014 Livro: "O sapo encontra um amigo"	
Participação na organização	11-01-2014 Livro: "A sopa queima" 18-01-2014 Livro: "O coelho Afonso"		

Leitura de histórias, desenvolvimento dos jogos e realização das fichas de planificação	01-02-2014
	Livro: “O abraço perfeito”
	15-02-2014
	Livro: “O cão rafeiro”
	01-03-2014
	Livro: “Uma ida à pesca diferente”

Segunda fase: Exploração da lista de livros infantis

Leitura de histórias, produção das explorações, desenvolvimento dos jogos e Realização das fichas de Planificação		29-05-2014	28-06-2014
		Livro: “Orelhas de borboleta”	Livro: “Orelhas de borboleta”
		19-06-2014	05-07-2014
	24-05-2014	Livro: “Quando eu nasci”	Livro: “Quando eu nasci”
	Livro: “Orelhas de borboleta”	26-06-2014	12-07-2014
	07-06-2014	Livro: “Os de cima e os de baixo”	Livro: “A surpresa de handa”
	Livro: “Os de cima e os de baixo”	17-07-2014	19-07-2014
		Livro: “A surpresa de handa”	Livro: “Os de cima e os de baixo”
		24-07-2014	26-07-2014
		Livro: “O nabo gigante”	Livro: “Vamos à caça do urso”

Tabela 2- Planificação das Sessões (anexo 1)

Biblioteca Fernando Piteira Santos

A Biblioteca Fernando Piteira Santos é um espaço considerado dos principais equipamentos culturais do concelho, tendo um vasto património documental. Enquadra-se no Programa – Tipo BM3 – um programa de apoio estatal, que visa apoiar a criação de bibliotecas. Quanto aos serviços prestados, um dos principais reside no empréstimo de livros, CD's, videocassetes, DVD's, CD-ROM's e na utilização de um espaço privilegiado, a sala de leitura para o público infante/juvenil que tem como objetivo geral a promoção da leitura, facilitando a aproximação das crianças à biblioteca

O primeiro contacto que estabeleci com biblioteca foi através de uma das reuniões de preparação e planificação de sessões, com a presença de duas técnicas da biblioteca, da coordenadora Dr. Ângela e com a técnica de educação Sofia Ferreira. Observei todo o processo de revisão das sessões anteriores, pontos positivos, negativos, pode colocar as minhas dúvidas, conhecendo melhor o trabalho e o papel daquela biblioteca e por fim tive oportunidade de começar a produzir materiais para os jogos, tais como calendários, cartões de cores, relógios, caixas de cartão (figura 4)



Figura 4 Exemplo de materiais

Nas sessões iniciais apenas tive oportunidade de observar e por vezes colaborar na organização das crianças, iniciando assim a minha preparação com o intuito de me sentir à vontade para realizar algumas sessões com o devido acompanhamento. Progressivamente foi acompanhando o trabalho desenvolvido e rapidamente comecei a participar ativamente nas sessões.

O ambiente no decorrer das sessões foi progressivamente tornando-se mais familiar e confortável quanto à realização dos jogos, quanto mais dinâmicos e diversificados melhor. A descoberta da linguagem escrita e por vezes a conversa sobre alguns assuntos ou tema ajudavam-nos a conhecer, perceber melhor cada uma das crianças e um pouco da relação familiar. E a sua evolução foi sempre sendo notória, propusemos gradualmente jogos com um grau de dificuldade maior mantendo o trabalho na consciência fonológica, através da supressão silábica, ou seja, omite-se a sílaba inicial de modo a encontrar novas palavras. Por exemplo, “luar e ar”, “fivela e vela”.

Como forma de conclusão de um ciclo de sessões, realizamos uma reunião de avaliação com as duas técnicas de biblioteca e a respetiva coordenadora para esclarecer e legitimar todo o trabalho desenvolvido. Ponderamos, depois de realizadas então as oito

sessões programadas para o grupo de crianças que participou neste programa, continuar passando o grupo que tínhamos para o nível 2 e mobilizar um novo grupo.

Nesta fase e com as técnicas de biblioteca bastante preparadas para desenvolver as sessões autonomamente decidimos que seria o momento para me envolver mais nas sessões e ter a oportunidade de explorar alguns dos livros da lista de livros infantis que estávamos a criar. Assim sendo no que toca “às histórias escolhidas nesta fase, foram da minha responsabilidade, como tínhamos conversado, eu e a coordenadora Sofia Ferreira seria pertinente (...) perceber/explorar novas abordagens, promovendo um pouco mais a ideia de identidade, valorização pessoal, destacando similitudes e diferenças como mais-valias de aprendizagem, através de pesquisa e observação sem apontar dedos” (anexo 2, p. 20) Os livros escolhidos foram “Orelhas de Borboleta”, “Quando eu nasci”, “Os de cima e os de baixo” e “A Surpresa de Handa”.

Iniciamos assim uma nova fase e o balanço deste período de sessões de sábado, não foi muito positivo devido à falta de público, apenas contamos com uma ou duas crianças em cada sessão tendo que por fim alterar as planificações para que estas não saíssem prejudicadas. A mobilização de famílias teve que ser mais incisiva para podermos manter o segundo grupo da tarde e o grupo da manhã teve que ser novamente contactado de forma a percebermos o problema.

Das sessões planificadas apenas conseguimos realizar duas sessões e esperamos retomar, depois de muita mobilização, no mês de outubro com o novo ano letivo. Assim sendo de forma a encerrar e validar todas as sessões e respetivos materiais desenvolvidos, foi necessária uma revisão geral e pormenorizada dos conteúdos e por fim, organizar os sacos pedagógicos para as futuras utilizações, quer por parte de outros técnicos de biblioteca quer pelo público em geral que poderá requisitá-los a partir do próximo ano.

Uniformizamos e colocamos fotos da utilização dos materiais. Cada saco contém então, um livro, a respetiva planificação, os materiais correspondentes aos jogos e algumas sugestões de exploração. Será ainda colocado, mais tarde, um folheto com uma linguagem mais simples e traduzido em varias línguas. Ficando assim com oito sessões consolidadas e prontas a serem reutilizadas. “As técnicas de biblioteca que participaram neste projeto afirmaram sentir-se preparadas para avançar de forma mais autónoma, sempre com um apoio e possível esclarecimento de algumas duvidas quando necessário” (anexo 2, p. 30)

O balanço foi então bastante positivo, tendo sido marcadas novas datas e delimitados prazos para a divulgação de cartazes sobre o programa de Literacia Familiar – Conto Contigo.

Biblioteca Municipal Natália Correia – Carnide

A Biblioteca Municipal Natália Correia – Carnide está inserida na Rede de Bibliotecas de Lisboa, a sua missão centra-se na difusão da literacia, dedicando uma programação que visa a divulgação do conhecimento, da sua utilidade na sociedade de hoje e na qualidade de vida das populações. As suas ações são gratuitas: formação TIC, promoção da Leitura Infantil, ateliês, entre outros, de forma a acautelar o acesso difundido a todos os interessados. As suas infraestruturas foram recentemente renovadas para que fossem ampliados espessos e disponibilizados mais materiais.

Ao contrario do que aconteceu com a Biblioteca Fernando Piteira Santos, o meu primeiro contacto foi através da observação de uma sessão. Tendo sido uma das primeiras bibliotecas que acolheu este projeto do “Conto Contigo” não poderia parar devido á falta de participantes fixos e respetivas famílias, como tal foi necessária uma intervenção e um maior investimento na divulgação dentro do bairro, em lojas, mercearias, cafés e até cabeleireiros. Apenas cartazes na biblioteca não eram o suficiente, seria essencial o diálogo com as pessoas, informar sobre o que pretendíamos e o quão importante poderia ser para o sucesso das aprendizagens das suas crianças. Criamos então e reestruturamos os cartazes e folhetos tornando-os mais apelativos, percorremos “as ruas do bairro e conseguimos algumas respostas positivas mas muitas vezes as crianças



Figura 5 Folheto de divulgação

eram mais velhas, já frequentavam o primeiro ano de escolaridade mas com algumas dificuldades na aprendizagem. “ (anexo 2, p. 18) Conseguimos assim chegar a algumas pessoas que se sentiram motivadas.

Depois da mobilização reunimos com a coordenadora da biblioteca e com a técnica para delinear as planificações, foi então que propusemos a exploração da lista de livros infantis e a adaptação do trabalho que já tinha começado a desenvolver.

Na primeira sessão de reinício percebemos rapidamente que seria essencial adaptar, quer o momento da leitura, quer os jogos devido a algumas crianças mostrarem dificuldades em estarem atentas. Procuramos então envolver os irmãos mais velhos que os acompanhavam na maioria dos dias, para que estes pudessem colaborar e até reforçar as suas próprias aprendizagens em conjunto, superando obstáculos.

De forma a cativar mais ainda as crianças ponderamos que pudessem levar alguns materiais dos jogos para casa, para assim os pais reconhecerem alguns dos trabalhos que estas iam fazendo e até mostrar algum interesse no sentido de os acompanhar.

Neste recomeço das sessões tive a oportunidade de trabalhar lado a lado com a técnica de biblioteca, quer na construção de diversos materiais na biblioteca, quer na realização da leitura das histórias, e dos jogos em praticamente todas as sessões. Realizamos então cinco sessões contando sempre com a presença de algumas crianças mas de forma alternada.

O balanço foi bastante positivo, pois conseguimos perceber a evolução e o entusiasmo crescente naqueles que foram participando. A adequação feita para as crianças mais velhas presentes foi mesmo necessária pois estas demonstraram algumas dificuldades, quer na leitura como no reconhecimento de algumas letras.

A técnica de biblioteca demonstrou à vontade para continuar o projeto e marcamos também novas datas e delimitamos prazos para a divulgação até junto dos jardins-de-infância sobre o programa de Literacia Familiar – Conto Contigo.

Biblioteca Municipal de Cascais – São Domingos de Rana

A Biblioteca Municipal de Cascais – São Domingos de Rana é um espaço que presta um serviço a toda a população, recebendo o valor expressivo de um centro cultural e de recursos tecnológicos que está organizada, não pelo suporte documental, mas pelo perfil de utilizador. Promove inúmeras ações culturais e educativas (exposições, colóquios, “hora do conto”, ateliês, entre outros), tendo excelentes infraestruturas, organização de horários e uma grande disponibilidade para novos projetos.

O primeiro contacto foi estabelecido no âmbito da apresentação do programa, o porquê de ter sido criado para ser desenvolvido em contextos de educação não-formal, designadamente em bibliotecas municipais, a necessidade do apoio dos técnicos de biblioteca e como iria ajudar famílias com crianças em idade pré-escolar.

Expusemos a estrutura, as planificações das sessões, e de que forma iríamos promover a descoberta da linguagem escrita, do livro e da biblioteca como um recurso para as famílias, e que para isso teríamos de contar com a presença assídua de pelo menos 6 famílias com crianças em idade pré-escolar. Propusemos também nesta biblioteca a exploração da nossa lista de livros infantis, despertando um grande interesse pois teriam oportunidade de convidar alguns voluntários, pessoas com vontade, prontas a aprender e ajudar a biblioteca.

Conseguimos então mais uma biblioteca e acordamos logo que o início das sessões de Literacia Familiar – programa Conto Contigo, teriam lugar no dia 21 de junho, todos os sábados, até 26 de julho, sendo assim necessária uma reunião com a equipa de terreno de São Domingos de Rana e a equipa de educação do K’CIDADE, para que fossem distribuídas tarefas referentes à divulgação e promoção do projeto junto das comunidades e dos parceiros locais. Foram disponibilizadas imagens, materiais, fotos das sessões e assim reconstruído o



Figura 6 Cartaz de divulgação

cartaz do programa e ainda visto ser uma zona bastante multicultural, traduzir os cartazes nas línguas mais presentes para que chegasse a informação correta a todas as pessoas.

A técnica de biblioteca responsável pela aplicação e desenvolvimento do programa demonstrou ser uma mais-valia sendo licenciada em educação básica tendo algumas bases e um grande á vontade em trabalhar com crianças. Esteve sempre disposta a realizar os materiais e debater melhor as dinâmicas pensadas para cada livro. O meu

papel foi mais de ajuda e coordenação, na leitura de algumas histórias e estruturação das planificações, participando sempre todos os sábados.

Realizamos assim cinco sessões e contamos com a participação de seis famílias. Como produtos finais temos então cinco sacos pedagógicos do “Conto Contigo”, que contêm cada um, o livro, a respetiva planificação, os materiais correspondentes aos jogos e algumas sugestões de exploração. Será ainda colocado também, mais tarde, um folheto com uma linguagem mais simples e traduzido em varias línguas.

O balanço foi positivo conseguimos realmente criar um grupo e divulgar ao máximo o programa, tendo já algumas famílias comentado com amigos que para o próximo ano até poderiam vir a participar. Mais uma vez, marcamos datas e delimitamos prazos para o inicio de um novo grupo de crianças depois das ferias de verão, no programa de Literacia Familiar – Conto Contigo.

1.2.1. Descritivos de cada livro e sua dinamização



“A Surpresa de Handa” é uma história que nos fala de uma menina que vai colocando no seu cesto frutas deliciosas para fazer uma surpresa à sua amiga. Mas quando chega junto da amiga e poisa o cesto, tem uma grande surpresa.

Dinâmica: Começamos por apresentar o meio rural do Quénia, continente africano e comparar o meio rural queniano com um meio rural português que se possa assemelhar,

por exemplo, campos de trigo no Alentejo mostrando imagens dos mesmos. A ainda contrastar dois meios rurais abordados com dois meios urbanos dos dois países: Lisboa e Nairobi. Percebendo e refletindo sobre as suas similitudes e diferenças. Questionamo-nos sobre os animais que se podem encontrar no meio rural queniano da história e comparar com os animais que se podem encontrar no meio rural português, nomeadamente Alentejo. E através de numa tabela afixar as imagens/desenhos dos animais que se podem encontrar nos dois contextos abordados; e por fim para um reconhecimento das frutas usamos os sentidos do tacto, olfato, visão e se possível paladar.



“Orelhas de Borboleta” é uma história que nos permite falar sobre as diferenças que todos temos, cor do cabelo, caracóis, sinais, tamanho do nariz e como tudo isso nos pode tornar únicos. Todos temos uma identidade própria e as nossas características por vezes permitem-nos praticar e até destacarmo-nos em determinados desportos, artes, entre outras atividades. Pegando um pouco na

linguagem gestual podemos demonstrar como são as nossas características físicas relevantes para sermos identificados, sendo auxiliares para que as pessoas se reconheçam entre si, possibilitando reconhecer e valorizar as similitudes e as diferenças, estimular o respeito pelo outro e a autoestima de todos.

Dinâmica: iniciamos com a apresentação de uma caixa com tampa que contém “um tesouro”, dentro da caixa existe um espelho do tamanho exato da mesma, o qual irá aumentar a imagem que refletir. Cada criança irá então olhar para o tesouro e verá assim refletida a sua própria imagem, sendo esse o tesouro, cada um de nós é único e irrepetível. São levantadas assim questões sobre o tesouro: “O que viram? Que tesouro encontraram? Viram alguma coisa em que nunca tivessem reparado?”. Para que, á vez, cada criança fale

um bocado de si, destacando três ou mais características para posteriormente fazer um auto-retrato onde com a ajuda de um adulto deverá escrever algo que se relacione com as suas características psicológicas, personalidade, e não físicas.



“Os de cima e os de baixo” é uma história, um álbum que se destaca pela simplicidade e originalidade da sua proposta narrativa e estética. Parte da conceção do mundo ao contrário, de uma espécie de reflexo da realidade numa dimensão paralela. Longe de partir do princípio de que existem estilos de vida diferentes ou antagónicos, tentando demonstrar mundos que convivem lado a lado, que partilham costumes, que se complementam, com a diferença apenas de que os acontecimentos decorrem em planos opostos... duplicam-se, podem encontrar-se e coincidir.

Dinâmica: querendo manter uma mensagem ligada á identidade e começamos por uma exploração em termos do globo, das diferenças e similitudes que podemos encontrar se o podemos percorrer por uns momentos. Levantando questões como: Quem são os de cima? E os debaixo? Como vivem? Porque é que pensam que são diferentes? São assim tão diferentes? Afinal quem são os de cima e os de baixo? Que locais poderiam ser estes onde os de cima vivem? E os de baixo? Levando-nos assim a apercebermo-nos de como fazemos as mesmas coisas mas de forma distinta consoante os contextos em que estamos inseridos.



“Quando eu nasci” é uma história que nos leva à descoberta do mundo que começa logo no útero. No interior (acolhedor) onde já somos capazes de ouvir música, falar, reconhecer vozes, sentir as emoções da mãe. Mas é como se todas as descobertas esperam por confirmação... A confirmação de que chega no dia em que nascemos.

Dinâmica: levantamento de questões tais como: Onde nasceste? Como eras quando nasceste? Que animais já viste? E onde? Onde é que os teus pés já te levaram? O que já aprendeste? Sobre o que queres aprender mais? O que já provaste e não gostaste? O que já provaste e gostaste muito? O que gostaste mais de descobrir? O que não gostaste nada de descobrir? Onde nasceu a tua mãe? E o pai? À vez cada criança retira de um conjunto de papéis uma ou várias perguntas que terá de desenhar, legendar com a ajuda dos pais e por fim em casa completar com fotos e objetos.

1.3 Para uma avaliação do programa

Nas bibliotecas construíram-se sacos do “Conto Contigo” (figuras, 7), isto é, sacos pedagógicos onde podemos encontrar um livro infantil e os respetivos jogos em torno da linguagem oral e escrita para realizar com as crianças em qualquer contexto. Em cada



Figura 7 sacos pedagógicos

saco, há também um documento com dicas para a exploração do livro e a explicação, quer para pais, quer para técnicos de biblioteca, das dinâmicas lúdicas associadas.

Tivemos como intervenientes diretos, Sofia Ferreira – Técnica de Educação, responsável pelo projeto; responsável pela negociação, planificação e implementação das sessões; apoio no registo e avaliação do desenvolvimento das atividades; Nádia Saco – Técnica de Educação, para o apoio na escolha e análise dos livros, planificação das sessões e adaptação das mesmas, sugestões de dinâmicas; as Técnicas de biblioteca – planificação, implementação e apoio das sessões/atividades; e por fim o meu papel, Catarina Pereira – observação, desenvolvimento, planificação e gestão das atividades. A avaliação que se segue é uma síntese realizada pela equipe e baseada na observação e nos depoimentos das famílias e dos técnicos envolvidos.

E tal como estabelecidos no fim da avaliação do ano anterior, satisfizemos os objetivos aí delineados. No que respeita aos objetivos, centrados nas famílias e nas suas práticas de literacia familiar (transferência casa – biblioteca) observam-se indicadores relativos ao seu envolvimento; autonomia; autoconfiança e pró atividade. “No que toca aos objetivos centrados nos técnicos de biblioteca salienta-se a consciência do potencial papel das bibliotecas para a promoção da literacia familiar e da aprendizagem da leitura e escrita por parte das crianças; apropriação de conhecimentos sobre os princípios teórico-práticos da aprendizagem da leitura e da escrita; maior envolvimento; autonomia; autoconfiança; pró atividade; transferência das dinâmicas desenvolvidas no âmbito do programa. Por fim no que respeita aos objetivos centrados nas crianças destaca-se progresso ao nível das competências de literacia: componentes linguísticos e culturais; conhecimento do nome das letras; desenvolvimento da consciência fonológica; desenvolvimento das conceptualizações de leitura e escrita; e motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita. “Sendo (...) notória a evolução das crianças sempre,

propusemos jogos com um grau de dificuldade maior mantendo o trabalho na consciência fonológica mas agora através da supressão silábica, ou seja, omite-se a sílaba inicial de modo a encontrar novas palavras. Por exemplo, “luar e ar”, “fivela e vela”, “escola e cola”, “vulcão e cão” (anexo 2, p. 25).

E para além disso, contribuímos para “o começo de uma acção muito mais vasta, complexa e universal, que compromete toda a sociedade numa tarefa conjunta que afeta todas as pessoas, e não apenas os imigrantes” (Pedro, Pires & González, 2008, p.233) conseguimos com sucesso, motivar e proporcionar diálogos e reflexões com crianças passíveis de fomentar o reconhecimento da diversidade, do respeito e da valorização pelo que nos rodeia. Uma consciencialização que apenas a leitura de uma história, não consegue assegurar, é importante o debate, a conversa com outros, o questionamento e conseguir cruzar pequenas ações para o dia-a-dia das crianças.

A avaliação positiva feita nas três bibliotecas que estiveram envolvidas, pelas famílias participantes e pelos técnicos das entidades parceiras na implementação do projeto auguram que este seja prolongado no próximo ano letivo de 2014/2015, procurando mobilizar ainda mais famílias. Apesar disso foi notório o desenvolvimento e envolvimento das crianças nas sessões, a forma como apreendiam, o progresso ao nível das competências de literacia: componentes linguísticos e culturais desenvolviam o conhecimento do nome das letras, a sua consciência fonológica, as suas conceções de leitura e escrita e ainda as motivações para a aprendizagem da leitura e da escrita, em conjunto com os seus familiares em atividades regulares do dia-a-dia. “O primeiro momento, sempre de partilha e de feedback sobre as leituras feitas, mais uma vez revelou-se muito positivo por parte de alguns pais que nos confessaram que as educadoras de infância perceberam e comentaram a elogiar a evolução por parte das crianças, questionando-se que atividades têm realizado elas em casa” (anexo 2, p. 19)

Esta descoberta das relações entre os sons e as letras é, realmente, essencial para a aprendizagem da linguagem escrita. E foi importante valorizar e reforçar o diálogo com as crianças e com as famílias, as sessões tinham como objetivo sensibilizar, despertar, as famílias para a leitura de histórias em casa, os jogos, as atividades que podemos construir com pequenos objetos, entre outras práticas de literacia.

Em termos de constrangimentos do programa há que salientar que se trata de uma atividade gratuita, o que não garante o compromisso das famílias nas sessões. Por isso, procurámos reforçar a pertinência das práticas de literacia familiar, destacar o envolvimento que os pais devem ter nos momentos de aprendizagem dos filhos, fomentando a sua autoconfiança, a sua própria atividade, envolvendo-os de modo a sentirem que pertencem e são elementos nucleares para o desenvolvimento do programa, e que podemos criar atividades educacionais, tendo em conta os valores culturais, os interesses, as partilhas feitas em cada sessão.

Destaca-se, ainda, alguns constrangimentos e dificuldades dos técnicos de biblioteca nomeadamente falta de confiança na apropriação de conhecimentos sobre os princípios teórico-práticos da aprendizagem da leitura e da escrita, e falta de disponibilidade dentro do seu horário de trabalho para a preparação de materiais. Isto levou a um trabalho reforçado no que toca ao sentimento de pertença em relação ao programa, ao seu envolvimento na planificação e responsabilização das sessões, a valorização da sua autonomia e autoconfiança na transferência e utilização das dinâmicas desenvolvidas no âmbito do programa.

Por fim, identifica-se a falta de assiduidade de algumas famílias, com as quais procurámos manter um contacto regular, mesmo quando estas não compareciam às sessões todas, e ir fazendo um levantamento de necessidades e sugestões das mesmas.

1.4 Para uma reflexão final do projeto “Conto Contigo”

Podemos reconhecer, de uma forma muito particular, na infância a impulsividade dos contactos e das diferentes relações, assim como um dia-a-dia repleto de oportunidades, de escolhas favoráveis à educação, cabendo ao educador saber orientar e desenvolver a exploração dessas oportunidades através da reflexão e consciencialização das formas de atuação diante nós e os outros.

É nesta altura que a personalidade da criança se vai aperfeiçoando e revelando passo a passo através das experiências, das deduções que genuinamente vão absorvendo, mas também, na partilha de opiniões, de conversas com outras crianças e adultos. É importante reforçar dinâmicas com uma forte componente prática para uma articulação de emoções e conhecimentos de cada criança. Todo o desenvolvimento parte da realidade, da desconstrução de comportamentos, da criação de uma perceção crítica, desenvolvendo a valorização da diferença e juntamente com a compreensão do que é comum.

As implementações das dinâmicas do Projeto “Conto Contigo” foram realizadas em grupo, uma vez que, é o melhor modo de partilha e debate de saberes, conhecimentos e experiências. Cada uma das dinâmicas apresentadas abordava temas inerente à educação intercultural, sobretudo, o preconceito, estereótipo, autoestima, autoconceito, diversidade cultural, o respeito pelo outro e forneciam instruções para a sua realização, de modo a facilitar o papel representado pelo técnico ou educador e também ajudar na replicação das atividades.

Como pude reconhecer “foi interessante perceber o quanto podemos aprender apenas observando os outros, através de gestos, de expressões que nos podem dizer tanto sobre o clima, os contextos de cada um que conhecemos ou vemos nas nossas rotinas. E as crianças reconheceram-no ao falar de algumas experiências com amigos, e até

familiares que lhes permitem ter uma percepção mais ampla e um vocabulário mais diversificado.” (anexo 2, p. 22)

Pretendemos incutir nas crianças o prazer da leitura e consciencializá-las de uma forma geral como promover a educação intercultural, incentivando e fomentando as capacidades de comunicação e dinâmicas de grupo, a atuação no meio envolvente.

O debate, principalmente, possibilitou o envolvimento, o relacionar e o perceber que as características elementares das culturas estavam e estão presentes em todos. Compararam-se e assinalaram-se hábitos, comportamentos em diversas situações o que permitiu uma aprendizagem sobre as semelhanças e disparidades individuais, culturais e ideológicas. Só através da relação interpessoal, ou seja, através da interação com os outros, é que temos proximidade com novas formas de estar, de observar, de agir algo que nos faça sair da nossa zona de conforto e experienciar, pois “a experiência de parceria com a comunidade nos faz pensar, mais uma vez, na importância da soma de experiências e no quanto podemos crescer e mudar com experiências conjuntas” (Cardoso & Leggerini, 1997, p. 7) “Questionámo-nos se a exploração não poderia ir sempre mais além do que é o óbvio tema da história, se não poderíamos refletir mais sobre nós e os outros” (anexo 2, p. 12)

A avaliação reflexiva e os apontamentos que retiramos, no desenrolar do trabalho, permitiram-nos concluir e perceber os pontos negativos e positivos, o que deveria ser aperfeiçoar e adaptado bem como a satisfação, os obstáculos e as competências que surgiram na e com a sua realização. Desta forma conseguimos fazer um balanço das várias obras de literatura infantil lidas no âmbito do projeto, dando voz às crianças para exporem as suas memórias, as suas opiniões sobre cada obra. Originando comentários tais como “aquele o sapo e o urso vão ser amigos para sempre mesmo que se tivessem de separar por causa da escola ou do trabalho, porque eles também tinham deixado amigos em outros

sítios onde moraram e não era por isso que deixaram de falar e visita-los” (nexo 2, p. 16) por parte das crianças. Ou ainda “quando questionadas sobre legumes que poderiam comer na sopa, torceram o nariz (...) diziam que os legumes e até a fruta eram coisas muito importantes na sua alimentação mas que não gostavam de muito” (anexo 2, p. 16)

Como foi reconhecido por todos, o projeto adota, a riqueza de alguns livros infantis com inúmeras potencialidades de desenvolver o nível de conhecimento da criança, por se manifestarem como fonte de saberes, de afeto, mas muito particularmente de prazer, e, no fundo, pela relação particular, que se estabelece entre a criança e o livro, como uma oportunidade relevante que não deve ser ignorada. Estes foram “ impactos que foram perspetivamos no início e que conseguimos, motivando várias famílias para a leitura e a escrita até fazendo com que algumas se inscrevessem como leitoras na biblioteca e assim passassem a requisitar livros semanalmente, trabalhamos competências básicas com as crianças e promovemos uma boa escolha de livros por parte dos pais” (anexo 2, p. 28).

Quanto aos técnicos de biblioteca que desenvolveram as dinâmicas, conseguiram criar verdadeiros momentos de partilha e reflexão no grupo, de forma a fomentar o gosto pela leitura e pelos livros, juntamente com o debate dos temas em questão. Para além disso, estimularam e ajudaram as famílias e até a si próprias a acordarem, a desabrocharem para as suas potencialidades, de acordo com as suas especialidades e performances para que, possam vir a ser cidadãos ativos e conscientes.

Por isso os momentos de leitura eram cativantes “para todas as crianças, onde faziam diferentes vozes para cada personagem, onde por vezes se usava a mímica para contar e enfatizar alguns momentos marcantes. Dai ser interessante no fim, questionarmos sobre o que acharam, o que sentiram, se já passaram pela mesma situação, se gostaram e porquê” (anexo 2, p. 10) e que toca aos outros momentos “cada vez se tornava mais

familiar e confortável a realização dos jogos, quanto mais dinâmicos e diversificados melhor, (...) a conversa sobre alguns assuntos ou tema ajudaram nos a conhecer, perceber melhor cada uma das crianças e um pouco da relação familiar” (anexo 2, p. 20)

O desenvolvimento deste projeto originou uma atuação conjunta e coesa, o que pressupôs o conhecimento das propostas, ou seja a sua negociação, discussão e o estabelecimento de compromissos por parte dos técnicos de biblioteca e das famílias. Por isso mesmo iniciávamos “por expor opiniões, falar sobre as reações aos materiais e aos jogos apresentados, tentando sempre perceber como envolver cada vez mais os pais.” (anexo 2, p. 12) O projeto implicou assim uma contextualização entre todos, uma gestão participada, não se confinando, a um básico procedimento formal de consentimento e exposição de conteúdos e práticas.

Todo o processo decorreu de forma fluida e natural, e sempre com a participação ativa, crítica e criativa de todos. O que determinou “o balanço (...) bastante positivo, tendo sido já marcadas novas datas para outubro e delimitados prazos para a divulgação de cartazes” (anexo 2, p. 12) numa das biblioteca e ainda, noutra a pedido dos pais iremos manter o grupo inicial “de crianças e passávamos para um nível dois, ou seja, avançarmos quase para a escrita com as crianças (...) as sessões iriam manter-se aos sábados de manha para aquele grupo e á tarde as técnicas de biblioteca poderiam começar a trabalhar de forma autónoma realizando sessões tais como as que desenvolvemos. Iria existir uma mobilização de famílias para um novo grupo, já tínhamos duas inscrições até” (anexo 2, p. 28)

2- Literatura Infantil e Diversidade - Livros infantis que contribuem para promover o reconhecimento e valorização da diversidade

Um dos projetos onde pude aprender e participar, juntamente com as técnicas de educação, Sofia Ferreira e Nadia Sacoer e a estagiária Carolina Silva, consistiu na triagem de histórias infantis que, pelas suas imagens e representações, pelos seus detalhes ou pormenores, possibilitam criar e motivar diálogos com crianças passíveis de favorecer o reconhecimento e conhecimento da diversidade, salientando o respeito e a valorização. Não sendo uma lista exaustiva e como tudo com as suas limitações, foi sendo desenvolvida tendo por base a disponibilidade de contos no mercado dos livros infantis.

Começamos por refletir sobre o modo como a literacia infantil e a diversidade poderiam estar ligadas e colaborar para que as aprendizagens ocorram juntamente com o desenvolvimento de competências interculturais, como por exemplo a curiosidade pelo mundo, a ajuda e empatia, a consciência crítica, a capacidade de empatia, ou ainda a procura de um entendimento e partilha de circunstâncias do outro.

O conceito de diversidade alcançou uma nova força, enaltecendo o conceito de diferença e o de similitude, e originando um avanço qualitativo necessário para a sociedade. Os princípios e as práticas de uma pedagogia assente na valorização da diversidade, através da inclusão, investindo em novas abordagens, atitudes e processos de trabalho reflexivo e colaborativo. Pois tal como afirma Nascimento & D'Orey, (2011) “da expressão da diversidade vem riqueza e a abundância em todos os sentidos. A verdadeira relação é a da complementaridade” (p.29)

Por isso o desenvolvimento de uma ferramenta para educadores, professores entre outros técnicos de educação que visa de uma forma significativa, contextualizada e relevante a diversidade em todas as formas é realmente pertinente. Gerando uma reflexão e consciencialização que apenas a leitura de uma história, não garante uma consideração

e consciencialização correta. É necessário diálogo, é necessário transpor pequenas ações para o dia-a-dia das crianças. A introdução de livros que promovam uma mensagem de equidade cultural, que contribuam para o reconhecimento e valorização da diversidade torna-se imprescindível.

Construirmos assim fichas de leitura de livros tendo por base um guião, uma estrutura onde cada livro era catalogado por título, autor, editora, mensagens principais; a sua história tematizada e contextualizada através de uma sinopse; e ainda numa segunda fase são dadas referências de como utilizar e valorizar a informação explícita e implícita no livro e assim serem úteis para futuras pesquisas; além disso a ficha expõe uma análise cultural e intercultural, como demonstrado nas tabelas 1 e 2.

Estas obras pretendem trazer mais possibilidades de aprendizagem cultural a todos os que consultem esta lista, ainda em elaboração e desenvolvimento através do trabalho da AKF Pt/K'CIDADE, sendo especialmente relevante pois, contribui para prevenir ideias redutoras e estereotipadas, preconceitos.

Para isso, destacados alguns critérios de diversas organizações tais como California State Department of Education (1998); Anti-Defamation League (2013); Reading Is Fundamental, Washington DC, entre outros que pesquisamos, quanto à seleção de histórias ou contos infantis, e ainda quanto às preocupações que advêm da leitura e reflexão das mesmas, tendo sido estas enunciados por organizações, como por exemplo:

- As ilustrações devem ser pensadas com cuidado e atender ao facto de que as pessoas são todas diferentes existindo uma grande variedade de atributos físicos e psicológicos;
- As histórias devem ter o cuidado de, ao fazerem referências a outras sociedades, não se basearem somente em imagens exclusivamente ligadas à vida tradicional e / ou às artes tradicionais / antigas. Pelo contrário, devem estimular um conhecimento sobre a realidade das sociedades atuais, revelando como são os diversos contextos de vida das pessoas atualmente;

- O texto deverá ser livre de estereótipos e suficientemente rico para que todas as crianças se possam rever num ou noutro ponto da história e ser apelativo para que as crianças possam viajar com a sua imaginação;
- A história não deve conter nenhum elemento que possa causar embaraço ou ofender um grupo cultural ou a sensibilidade das crianças em geral;
- Um livro não deve apresentar dualidade de poderes na relação entre duas culturas. Retratar um grupo cultural requer muita experiência direta, consciência crítica e sentido ético. É mais provável que um livro escrito por um autor pertencente à cultura representada seja mais autêntico culturalmente; caso contrário, convém que o autor possua os conhecimentos e competências necessárias para retratar o grupo cultural a que a história se refere.
- A compreensão de uma história é incrementada se, previamente à sua leitura, se fizer um “passeio pelo livro”, isto é, se for abordado o vocabulário chave ou que possa ser novidade para quem escuta e se for explorada a temática da história. Esta abordagem inicial à história pode ser feita recorrendo ao título da mesma e às imagens da capa ou do miolo;
- Tanto antes como depois da leitura da história, o diálogo que se enceta deverá fugir às típicas perguntas fechadas, privilegiando perguntas abertas para que as crianças possam partilhar elementos relativos às suas diferentes vivências, que tenham sido eventualmente suscitadas pelas imagens, tema ou conteúdo da história;
- A primeira leitura da história deverá ser contínua, sem interrupções, de forma a não interromper a fruição da história e a estimular o prazer de escutar histórias assim como o imaginário de cada criança.

Realizamos vários encontros, tivemos inúmeros momentos de reflexão em conjunto e partilha sobre cada livro, cada tema a explorar, dividindo-nos até em pequenos grupos de trabalho e exploração. Foi um longo trabalho, que continua a ser desenvolvido, agora junto de editoras para acertar as questões das outras línguas em que os textos já foram publicado e registar a existência de versões bilíngues. Contudo, durante o meu período de estágio, até conseguirmos organizar o primeiro draft daquilo que seria a lista de livros infantis, não sendo unânime a inserção de alguns desses livros.

Tabela 3- Dois exemplos da Lista de Livros Infantis da Fundação Aga Khan que contribuem para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade



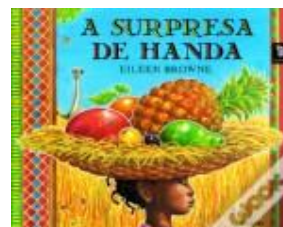
Título: A Surpresa de Handa

Autor: Eileen Browne

Ilustrações: Eileen Browne

Edição consultada: Editorial Caminho (2009)

URL: <http://youtu.be/kCTV4m4R92c>



Línguas disponíveis: inglês, chinês, francês, gujarati, albanês, gales, somali, entre outras.

Sinopse: A Handa quer fazer uma surpresa à sua amiga e mete no cesto sete frutas. Mas no caminho a Handa passa por muitos animais, e quando chega junto da amiga Akeyo, quem tem uma grande surpresa é a própria Handa!

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura e no programa de Português do 2º ano de escolaridade.

Temas: amizade; contexto de vida rural.

Título: Os de cima e os de baixo

Autor: Paloma Valdivia

Ilustrações: Paloma Valdivia

Edição consultada: Kalandraka (2009)



Línguas disponíveis: português, galego, catalão, inglês, basco, castelhano, italiano.

Sinopse: Este é um livro que nos fala de dois mundos que convivem numa realidade paralela. Apesar de se considerarem diferentes, os de cima e os de baixo vivem de forma semelhante com algumas pequenas diferenças. Quando os de cima vestem o fato de banho, os de baixo abrem o guarda-chuva...

Temas: diferentes contextos de vida: semelhanças e diferenças.

Tabela 4- Dois exemplos de exploração (abrir oportunidades para diferentes representações e imaginários) dos Livros Infantis



Pré-escolar e 1º ano de escolaridade

Temas e Ideias

Título: Quando eu nasci

Autor: Isabel Minhós
Martins, Madalena
Matoso

Edição: . Planeta
tangerina

<http://www.youtube.com/watch?v=7MLP7XpTUvI>

Línguas disponíveis: Português e Inglês



Conhecer as nossas origens (país onde nascemos, quem são os nossos pais, as suas línguas e diferentes hábitos do lado do pai e da mãe, da avó ou do cuidador principal, etc.)

Explorar ligações primárias ou laços familiares

Estimular curiosidade para os sentidos, exploração da natureza e das partes do corpo (o livro utiliza muito: “não sabia que?”)

Pistas para exploração:

Questões sobre o livro:

O que é que ele vai descobrindo ao longo da história?

Ao longo da história, o menino menciona várias coisas que vai vendo e descobrindo ao longo do tempo. E as crianças da turma, o que conseguiram ver pela primeira vez, descobrindo, aprendendo?

Questões a partir do livro:

**Antes de nascermos, onde é que estamos? Será que já vemos alguma coisa? Será que já conseguimos provar algum sabor? Que sons é que já ouvimos na barriga da mãe (se for possível, as crianças poderiam envolver as mães neste trabalho)?
Que viagens é que já fizeram na barriga da minha mãe?**

Atenção: é importante o educador deixar espaço para a imaginação das crianças e reconhecer as várias interpretações sobre a sua vida antes de nascer, construídas com os pais que poderão ou não partilhar o seu historial.

O que é que foram aprendendo à medida que foram crescendo?

Propostas de atividade e projeto:

Objetivo: Diferentes realidades que as famílias já vivenciaram. O/A educador (a) / professor (a) terá, assim, a possibilidade de conhecer mais sobre a origem da criança e como trabalhar algumas questões das orientações curriculares partindo das suas vivências e experiências passadas.

Pedir às crianças que construam um mapa de laços afetivos/ família com algumas questões que podem ser enviadas para casa como: Quem são as pessoas que aparecem no meu desenho? Quem é que faz parte da minha vida? Quem sou eu? Um trabalho que podia ser explorado com os pais / encarregados de educação, por exemplo, como “o que descobri de novo este fim de semana?”

Esta poderia ser qualquer curiosidade levantada pela criança, de algo que viu na rua, televisão etc. Esta seria partilhada com os outros alunos na sala. Caso existisse alguma curiosidade por parte dos alunos, deixar espaço para aprofundar em grande grupo.

O trabalho sobre as descobertas podia-se basear no “quem sou eu hoje” e depois voltar a percorrer em diferentes momentos ao longo do ano ou no fim do ano letivo: algo que tenham visto, uma nova experiência que tenham feito desde a última vez, o que descobriam, o que é que já sabem fazer, quem é que já conheceram que antes não conheciam, quem é que já se tornou amigo, respeitando as autorrepresentações das crianças. Isto pode concretizar-se num portfolio autobiográfico (diário que permite a participação da família, indo regularmente para casa e que pode incluir informações mais pessoais ou aspetos mais íntimos da vida familiar) ou numa parede autobiográfica na sala (a mostrar a evolução das crianças centrada em aspetos objetivos e experiências de vida) que fica e vai sendo acrescentada ao longo do ano letivo.

Pré-escolar e 1º ano de escolaridade

Temas e Ideias

Título: Os de cima e os de baixo

Autor: Paloma Valdivia

Edição: Kalandraka



Conhecimento de outras realidades

Exploração da similitude mesmo quando as nossas vivências desenvolvem-se em sítios diferentes.

Pistas para exploração:

Sobre o livro:

Quem são os de cima? E os de baixo? Como vivem? Pensam que são diferentes? Se sim, são assim tão diferentes? Afinal quem são os de cima e os de baixo?

Que locais poderiam ser estes onde os de cima vivem? E os de baixo? Aproveitar esta oportunidade que o livro dá falando das diferentes partes do hemisfério: em locais onde está sol e é verão, outros faz chuva e é inverno; em locais onde é de noite, à mesma hora é dia noutro local.

Questões a partir do livro:

- a. Explorar as rotinas do dia-a-dia das crianças (o que fazem de manhã, que caminho fazem para a escola, como vêm (carro, transportes, a pé).

Objetivos de aprendizagem: Fazemos as mesmas coisas de forma distinta.

- b. Os de cima e os de baixo estão de cima ou de baixo de quê?
- c. Pegar no exemplo de Portugal (país onde vivem) e pegando no globo e com recurso a livros, enciclopédias e internet, pesquisar que sítios/ zonas de países estão com uma situação meteorológica diferente na altura. Por exemplo as crianças podem desenvolver a tarefa de pesquisar curiosidades sobre condições geográficas morfológicas e climáticas em diferentes regiões do mundo em grande grupo.
-

-
- d. **A tua família já viveu noutros sítios/bairro/casa? E como é que se desenvolvia a vossa vida neste outro sítio/bairro/casa? Havia hábitos e rotinas parecidos com os que têm agora aqui?**

Diferentes hábitos e modos de viver podem depender de muitos fatores e circunstâncias, incluindo o clima, o ambiente físico, as rotinas que o trabalho /ou escola impõe, etc. Nem todos, mesmo quando vivem no mesmo sítio, têm as mesmas rotinas e hábitos

2.1 Reflexão sobre a Literatura Infantil e Diversidade

A globalização fez despontar um conjunto de paradigmas sociais, económicos e culturais que mudaram o mundo que estávamos acostumados a conhecer. A atualidade é complexa, os valores que vulgarmente interpretávamos enquanto cidadãos vêm perdendo a sua clareza, criando um obstáculo quanto à forma como devemos agir.

Diferentes contextos físicos e sociais, diferentes materiais, recursos e intervenientes, principalmente no que toca a oportunidades educativas promotoras de igualdade e de equidade, poderão desenvolver o nosso potencial, capacidades e competências continuamente de forma criativa e dinâmica e ativa. Tornando-se indispensável refletir sobre essas representações e aprendizagens.

Assim sendo procurávamos desenvolver dinâmicas e abordagens diferentes, ao longo de alguns meses, tendo em conta a leitura e exploração de obras de literatura infantil que fomos descobrindo e desconstruindo, enquanto percorríamos algumas livrarias. Com estas atividades, pretendíamos aprofundar a curiosidade pelo mundo, a entreajuda, a consciência crítica, proporcionando um contato com o ambiente mediado pela imaginação.

A construção desta lista de livros infantis teve como intuito a introdução de livros que impulsionem uma mensagem de reconhecimento e valorização da diversidade, pois tal como nos afirma (Gomes, 2013) “ a educação literária que hoje se preconiza implica, como não poderia deixar de ser, a consciência de que um dos valores da literatura reside justamente neste seu multifacetado potencial formativo” (p. 103).

Encontrávamo-nos em bibliotecas, livrarias, recolhíamos um conjunto de livros apenas pelas indicações da capa, autor, ilustrações e uma breve vista de olhos. Depois sentávamo-nos e líamos umas as outras justificando sempre no final a nossa escolha. Conseguimos perceber um pouco mais as nossas perspetivas, o nosso pensamento crítico em relação ao mundo, ao que consideramos como diferente, como importante e como enriquecedor.

Selecionamos então, um conjunto livros para a nossa lista, depois de uma exaustiva busca e construímos fichas de leitura, em inúmeros encontros discutimos, ponderamos e expusemos ideias de forma a conseguirmos descortinar questões sobre o livro, questões a partir do livro e ainda em propostas de atividade e projeto, foi um desafio construir instrumentos de interação da escola com as influências sociais, que compõem uma rede complexa de relações.

Acabámos por consolidar grande parte do trabalho e assim construir um primeiro rascunho que viria a ser aprovado em reunião, e ponderar uma futura publicação. Esta foi realmente a atividade que mais me despertou para uma profunda reflexão sobre o que nos rodeia no dia-a-dia, a propaganda, os estímulos, a formatação que nos é feita através dos imagens e das opções de escolha do mercado. Até onde conseguimos questionar e realmente entender as nossas heranças, o que é suposto fazermos enquanto cidadãos do mundo.

3. Projetos/Oficinas de formação

3.1. Oficina de Formação - Desenvolvimento de Competências Predictoras da aprendizagem da linguagem escrita através de atividades lúdicas no jardim-de-infância (Agrupamento de Escolas de Benfica)

No presente ano letivo de 2013/2014 o Centro de formação Maria Borges de Medeiros, sediado na Escola Secundaria José Gomes Ferreira do Agrupamento de Escola de Benfica promoveu uma Oficina de Formação - Desenvolvimento de Competências Predictoras da aprendizagem da linguagem escrita através de atividades lúdicas no jardim-de-infância que teve como formadora Sofia Ferreira de Equipa de Educadores (Pascal Paulus e Nádia Sacoór) tendo em conta o acordo de realização e desenvolvimento de oficinas de formação, com a Fundação Aga Khan Portugal (Programa K`CIDADE)

As sessões decorreram entre o dia 4 de dezembro e 18 de junho (sete sessões) com a participação ativa de vinte Educadoras de Infância de escolas associadas ao Centro de Formação. Eu apenas consegui assistir a quatro sessões com o objetivo que conhecer, perceber e observar todo o trabalho que era desenvolvido com as educadoras. Que tipos de abordagens, de estratégias de dinamização, que materiais, que exemplos tratar.

Durante as sessões que observei tive oportunidade de falar com algumas educadoras enquanto realizavam trabalhos de grupo de forma a colaborar e ainda compreender as suas resistências, as suas dificuldades. Participei ainda em algumas atividades que desenvolveram e partilhei as minhas notas com a formadora. Retirei diversas anotações de jogos, de exercícios que realizaram nas suas salas, e discutiram na oficina, para compreender um pouco mais as representações sociais dos seus alunos.

Foi-me pedido também, sempre, um pequeno comentário por parte das técnicas de educação sobre aquela sessão, o que poderia ser melhorado, o que foi mais marcante, as reações que consegui observar, uma pequena avaliação do que presenciei.

Esta oficina visa uma estratégia proeminente de Prevenção em Meio Escolar, centrando-se na área de Promoção e Educação. Tratou de um plano longitudinal de promoção de competências em crianças na Educação Pré-escolar, que exigiu num primeiro momento canalizar a intervenção para uma formação mais específica e orientada para uma implementação no que diz respeito à educação do Pré-escolar.

Tinha como objetivos a apropriação e aquisição de conhecimentos por parte dos Educadores de Infância que os permitam integrar, na rotina de um Jardim-de-Infância, momentos e atividades lúdicas que favoreçam e promovam a descoberta da linguagem escrita pelas crianças.

Os conteúdos tratados, numa primeira fase, recaíam sobre a Literacia Emergente, no sentido de favorecer contextos significativos e lúdicos (não formais) que colocassem as crianças, em idade pré-escolar, no caminho de descoberta da linguagem escrita sem escolarizar esta etapa.

A teorização centrou-se no conceito de Literacia Emergente; nas conceções infantis e aspetos funcionais da linguagem escrita: na promoção da descoberta das funções comunicativas e culturais da leitura e da escrita, diversificando o tipo de suportes disponíveis na sala; por fim a diversidade na sala de pré-escolar: desafios, oportunidades e suportes de leitura e escrita.

Completando com um diálogo e reflexão sobre a organização do espaço da sala e tipo de materiais disponíveis de modo a favorecer o contacto das crianças com diversos suportes de leitura e escrita e a exploração/descoberta e a exploração de um trabalho em pequeno grupo a partir do mapa da sala.

Num segunda fase, existiu um aprofundamento das bases teóricas no que toca a conceções precoces sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita; conceções

precoces sobre as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, numa descoberta do princípio alfabético; o conhecimento do nome e sons das letras e fonetização da escrita e por fim o desenvolvimento da consciência fonológica.

Nestas sessões percecionei e adquiri muitos dos conceitos necessários para a aplicação e desenvolvimento do meu trabalho nas Bibliotecas Municipais, “a Linguagem, a Consciência, e a Identidade Cultural. Com o primeiro conceito é pertinente salientar que a língua e a linguagem são mais do que um código linguístico, são por vezes o maior instrumento com que os adultos (conscientemente ou não) induzem as crianças a ter uma visão específica do mundo. É através do uso, das interações sociais, que surgem perguntas e respostas, existindo assim uma reciprocidade entre a socialização através do uso da linguagem e o uso da linguagem para a socialização. Levando-nos para o segundo conceito, a consciência, questionamo-nos sobre quem terá a visão “certa do mundo”, como evitar impor a nossa visão? Que regras de sala de aula são corretas? Contextualizar, contribuir em conjunto ou não? Por fim trabalhou-se o conceito de identidade cultural, explorando definições de cultura, hábitos, cultural familiar. Trabalharam-se diversas questões sobre como relacionar a língua falada no seio familiar e a língua do “mundo fora de casa”, que adaptação é feita, vocabulário, novas formas de comunicar, costumes, vivências, interações” (anexo 2)

Diferentes abordagens sobre os nossos papéis na sociedade com a exploração de uma cebola e das suas camadas das suas diferentes identidades (modelos de J. e M. Bennett e G. Hofstede).”Uma reflexão gigante sobre a nossa visão do mundo, dos objetos, de nós face a esse mundo que pensamos conhecer e tão bem caracterizar ou não” (anexo 2, p.17)

3.2 Projeto “Inclusion for all”

O projeto “Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement” teve início em setembro de 2012 e terminou em julho de 2014, tendo sido financiado pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida Comenius Regio - EU.

Este projeto foi apresentado no seguimento e com o intuito de consolidar o trabalho iniciado através do projeto-piloto Facilitadores para a Diversidade de 2011 e 2012, envolvendo três escolas públicas do concelho da Amadora e três escolas de Sheffield, no Reino Unido. Que tinham como objetivo geral facilitar o desenvolvimento de um ambiente da escola mais recetivo às crianças independentemente da sua origem cultural.

Esta parceria visa proporcionar oportunidades para o desenvolvimento e intercâmbio de práticas promissoras no campo da educação escolar, desenvolver ferramentas para a cooperação sustentável para além das fronteiras e reforçar a compreensão e as competências intercultural na educação escolar numa dimensão europeia. Consubstancia-se no aprofundamento e reflexão acerca da diversidade cultural, com professores, técnicos, coordenadores e diretores interessados no assunto, tendo por base o seu contexto de trabalho e a sua vivência/experiências.

Os objetivos específicos passam por identificar, em duas áreas locais, o que os professores necessitam para trabalhar com populações multiétnicas, juntamente com a sua perceção sobre as práticas atuais de trabalho perante a diversidade; desenvolver a consciência dos mesmos, e os seus conhecimentos e capacidades na habilidade de trabalhar e na produção de materiais e utilização dos mesmos, de forma a recolher e sistematizar as aprendizagens. Para isto, foram realizadas sessões regulares (inter escolas) para desenvolver as seguintes temáticas e respetivos conteúdos: (re) conhecer a nossa

realidade; identidade e pertença; diversidade; direitos e equidade e por fim, comunidades e famílias.

O projeto foi então monitorizado e avaliado de forma contínua, resultando na produção de documentação ilustrativa das etapas da experiência nas escolas e na produção de materiais de apoio à valorização da diversidade.

Neste projeto apenas tive oportunidade de observar e participar na ultima sessão sobre o Tema 3: Igualdade e os Direitos que teve como formadora Nadia Sacoór e ainda posteriormente ter uma sessão de esclarecimento sobre todo o trabalhado que têm vindo a desenvolver, e ainda saber um pouco sobre o evento final que viria a realizar-se com a colaboração da Câmara Municipal da Amadora.

No decorrer desta sessão participei em atividades que realmente tiveram impacto e suscitaram reflexão, consciencialização “sobre o que é isso de socialmente aceite, a igualdade que todos pedem em relação a vários assuntos como a educação e a escola para todos. Nem todos os pares de sapatos servem de igual forma para qualquer pessoa.” (anexo 2)

Questionámo-nos sobre imagens, situações, crenças, preconceitos, passamos pelo “justo ou injusto em determinadas situações, procurar ou não a tal igualdade para todos sem pensar nas similitudes ou diferenças, (...) que nos permitiram ver como é subjetivo e como tudo tem o seu contexto atuação. Surgiram assim tentativas para justificar cada pergunta, mas nenhuma foi aceite por unanimidade (anexo 2, p. 9)

Será que conseguíamos olhar para este tipo de materiais de outra forma sem a reflexão feita anteriormente, até que ponto somos influenciados por estas imagens constantemente sem ter noção de alguns apontamentos discriminatórios e até completamente errados tendo em conta o contexto que nos é apresentados e

desconhecemos. Dai sublinharmos pensamentos polémicos e de auto consciencialização de como estamos tão formatados para integrar e não incluir, não aceitando o outro com todo o seu percurso de vida e história familiar, pois já temos uma ideia generalizada de como são todas.

Foi uma sessão que me permitiu perceber uma pequena amostra muito interessante do trabalho que teria sido desenvolvido com os professores presentes, as questões que lhes têm sido colocadas e muitas vezes mal entendidas gerando questionamento sobre coisas que lhes pareciam tão simples como trabalhar com os livros que lhes são impostos como manuais escolares e muitas vezes apenas para a finalidade de um exame nacional ao em vez do processo de aprendizagem, e assim perceber que nunca limitando os conteúdos e possibilitando uma partilha pode ser dado um sentido de pertença aos alunos sobre a sua aprendizagem.

3.3- Reflexão sobre as Oficinas/Formações

Os processos de mudança são sempre atribulados e difíceis, mas é preciso avançar e incitar a contradição entre o sucesso e o desafio que se compõe no nosso quotidiano, onde é sempre importante que sejamos capazes de cruzar vontades, anseios, participar com devoção e compromisso, de forma a responder aos problemas e dificuldades com que nos deparamos; potencializar ou reaproveitar recursos existentes, promover eficazmente conceções, no sentido de superar todas as barreiras à aprendizagem e alcançar o sucesso pretendido.

O resultado desta experiência de aprendizagem passa pelo envolvimento e reflexão, mas também pelas dimensões afetivas, pelas atitudes e pelos valores. É

pertinente sublinhar que a educação não resume só a saberes, mas sim no saber ser e no saber fazer.

O objetivo da divulgação, dos alicerces de uma aprendizagem intercultural e inclusiva, com a realização deste tipo de formação para professores, educadores, efetuam-se de forma a capacitar, contextualizar o trabalho com a diversidade, com os tais problemas e dificuldades e assim intensificar ou reaproveitar recursos, articulando concepções, superar obstáculos à aprendizagem e alcançar o crescimento da equidade de acesso e de participação em educação.

É necessário que questionemos o mundo, as praticas, os acontecimentos, o grupo, só assim conseguiremos estimular o crescimento das nossas capacidades e competências reflexivas e interpretativas. Os educadores têm que estar preparando para lidar não só com os seus próprios sentimentos e emoções como também com os das crianças e devidos familiares, com as suas diferentes vivências, experiências, saberes.

É trabalhando as abordagens, a atitude que é fundamental para que exista mais participação e cooperação, para a subsistência de um intuito claro de valorizar, saberes, capacidades através de dinâmicas, métodos, estratégias, atividades pessoais e culturalmente significativas e que reforcem a identidade e conduzam o potencial de aprendizagem das crianças.

Pude observar que algumas formandas mesmo frequentando oficinas de formação continua de educadores, e algumas já com muita experiência no ensino encontram-se perante assuntos ou situações pela primeira vez. Estando assim numa margem de ação desadequada das dimensões humanas e sociais que a diversidade comporta.

É indispensável esforço e vontade para que estes profissionais construam e se tornem capazes de desenvolver e exercer a cidadania plural. E estas oficinas de formação de educadores são espaços singulares para este trabalho. Transformam-se em

oportunidades de encontro e partilha, num processo de interação positivo e de aprendizagem mútua.

A exploração de jogos pedagógicos, situações de debate e troca de experiências, tarefas de equipas cooperativas na resolução de problemas que eram sugeridos, estudos de casos através de alguns exemplos dados pelas educadoras, análise de imagens e textos, foram as estratégias utilizadas para facilitar a consciencialização e estimular raciocínios, conhecimentos, atitudes, foram momentos de suporte basilar para a aplicação dos componentes teóricos. Trabalharam-se temas como a identidade, a imagem do outro, a desadequação da perceção de culturas, a comunicação através das fronteiras culturais entre outros.

É sempre aprazível observar grupos de educadores motivados, que deixam transparecer que as competências de uns completam as dos outros, onde os processos de trabalho são encorajantes e os resultados são eficazes.

Os resultados deste empreendimento ainda não levaram ao desenvolvimento de novos projetos, apenas construirão uma comunidade, um grupo de trabalho, de prática, onde algumas educadoras aceitaram testar alguns materiais dos quais falamos, tais como os jogos pedagógicos utilizados no programa de literacia familiar, as dinâmicas resultantes da utilização de determinados livros das listas que desenvolvemos; e quiseram ainda continuar a aprender e explorar estes conteúdos.

É necessário então fortalecer a colaboração entre instituições, investir na formação continua em contexto, onde se reserve tempo para falar sobre as suas práticas ou outras, onde exista troca de ideias, onde se possa aprender uns com os outros tendo em conta cada um dos contextos em que estamos inseridos. Assim sendo, “as oficinas não se esgotaram na ação formativa” (Gonçalves, 2011, p. 20), são sim pequenos pontapés de partida para a criação de projetos, ações educativas.

Por fim, foi pertinente observar e constatar alguns progressos realizados pelos educadores durante as pequenas práticas nas oficinas, que resultavam em reflexões pessoais críticas e ponderadas sobre a aprendizagem ao longo da oficina, tendo em conta o trabalho autónomo e os desafios e oportunidades de exploração de materiais e testes que usufruíram. É caso para destacar que “a interculturalidade vive-se, pratica-se e aprende-se na relação com os outros, a partir de uma cultura de trabalho em colaboração e parceria. Hoje, mais do que nunca, precisamos todos de colaborar” (Farmhouse, 2011, p. 5).

Devo focar circunstâncias particularmente relevantes que pode apreender e até observar de entre as vivências partilhadas com as técnicas de educação, o cuidado no acolhimento dos participantes, ouvindo-os sempre, pedindo para que falassem para que todos se sentissem parte dos trabalhos; a preparação cuidada dos espaços, colocando por exemplo quadros para comentários finais anónimos, dos conteúdos de cada sessão, conseguida através de uma agenda de trabalhos bem organizada, onde destacavam os pressupostos básicos que estabelecem a cultura específica de cada instituição ou parceiro.

O conjunto de atividades que foram sendo propostas foram bastante interessantes, o que levou a adesão, dinamismo e dedicação juntamente com ambiente coeso, tendo uma abundante partilha, cooperação e pequenas pesquisas de práticas pelos formandos, os quais destacaram a oficina como sendo uma forte experiência. A troca de ideias, recursos e soluções foi constante.

Ficou claro que formar educadores é formar um determinado tipo de pessoas e cidadãos, que é exigido valorizar e distinguir a componente ética quando fundamentamos e refletimos sobre valores sociais preponderantes, sobre os padrões de comportamento, sobre as construções sociais, culturais e os respetivos contextos que nos rodeiam.

Realmente a participação neste tipo de oficinas que têm por base a exploração de um trabalho e aprendizagem cooperativo e de colaboração mostrou ser um verdadeiro desafio, quer para os educadores, quer para as formadoras. Proporcionando práticas eloquentes e a partir daí fundamentar e refletir sobre acontecimentos sociais.

Assim sendo, a partilha de conhecimento e experiências que tive oportunidade de observar e até participar, a junção entre educação formal e não formal, a colaboração concisa com as técnicas de educação do Programa K´CIDADE, foram ocasiões excepcionais, do ponto de vista pessoal, que admiro e reconheço como mais-valias na formação pessoal e profissional.

Considerações finais

Em jeito de conclusão não posso deixar de salientar as inúmeras possibilidades de desenvolver e incitar aprendizagens e capacidades, de conhecer na íntegra uma realidade profissional, de ter contacto com outros técnicos de educação bem como com uma comunidade, e mais ainda, incorporar uma equipa de terreno. Garantindo assim o desenvolvimento de um maior pensamento crítico, de um questionamento muito mais profundo, e onde nunca poderei esquecer, o contexto, as pessoas, as relações, as heranças e os próprios objetivos e intensões.

Iniciei o meu trabalho pela observação e análise de documentos relacionados com o projeto que poderia vir a integrar e tentei absorver o máximo de informação imprescindível, num curto espaço de tempo, do que li e do que pude assistir. Sendo este um despertar para a área da literacia familiar e a descoberta da linguagem escrita. A leitura e o diálogo com crianças originaram o desenvolvimento de capacidades tais como a empatia, o espírito de justiça, a escuta ativa, a própria curiosidade pelo mundo que nos rodeia, através de uma consciência crítica e de um entendimento e partilha com os outros. É preciso saber proporcionar momentos de reconhecimento das identidades múltiplas presentes num grupo e contribuir para a promoção da valorização dessa diversidade.

Posso afirmar que no decorrer da prática e toda a observação quer dos técnicos de biblioteca, quer das técnicas de educação do programa K´CIDADE, foi constante o processo de formação, obrigando-nos a um trabalho contínuo e ativo procurando reforçar a consciencialização interna em torno das mudanças, reforçar a necessidade de instigar a voluntariedade em querer cooperar, intervir, participar, conhecer e dar se a conhecer, possibilitando a criação de condições que facilitem o acesso a recursos e à adequação dos mesmos.

A atenção dada à interculturalidade ou à diversidade cultural e à sua ação educativa não pode assim confinar-se à aprendizagem da língua de acolhimento, a algumas regras de contacto, a poucos projetos-piloto ou até a declarações de intenção por parte dos Ministérios da Educação ou outros Centros Educativos e muito menos a ações momentâneas e pontuais. É necessário romper com as etiquetas impostas aos outros com o intuito de respeitar e valorizar sim a sua identidade cultural como respeitamos a nossa.

Nesta ótica, devemos apelar a uma consciencialização cultural, que possibilite a união de diversas culturas e permita a interação entre os sujeitos sociais, para que haja um maior conhecimento de si mesmo e do outro. Só assim, consolidamos uma educação intercultural, que encare a diversidade não como obstáculo mas sim como fator de enriquecimento de identidade e de construção de identidades.

Os indivíduos e as suas famílias que potenciam o desenvolvimento das suas capacidades e competências puderam participar mais ativamente e adequadamente na sociedade se assim o entenderem; se se sentirem valorizados enquanto agentes do seu próprio desenvolvimento, de forma a assegurarem a continuidade dos resultados e dos processos de mudança.

Uma sociedade que impede os indivíduos de desenvolver “ao máximo as suas capacidades em virtude do seu meio ou cultura de origem, ou que lhes nega plenos direitos de cidadania em razão do seu local de nascimento, não é uma sociedade viável, pois está fixada no passado e esquece-se do futuro” (Projecto M-Igual?, 2008)

É essencial desenvolver parcerias entre organizações com o intuito de conceber abordagens mais adequadas e orientadas para as necessidades e recursos existentes, impulsionar e influenciar medidas de política pública com incidência local; ainda incitar o diálogo positivo entre diferentes indivíduos e grupos em determinados territórios,

fomentar a inclusão, a diversidade, para assim criar ambientes sociais mais coerentes, ativos e plurais, condutores de oportunidades.

Quando agimos no nosso dia-a-dia, devemos ter em conta se aquilo que fazemos contribui de alguma forma para o que somos, ou o que ambicionamos, ou seja, é necessário que tenhamos uma atitude crítica sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas. Percebendo assim “até onde podemos ir, cientes de que podemos ir juntos muito mais além e que é possível, pelo debate construtivo, transportar para as práticas, para a intervenção educativa, objetivos que hoje não podemos já rejeitar porque aceites pela nossa consciência de educadores”. (Ambrósio, 2008, p. 25)

Por fim, devo realçar a cooperação, o trabalho em equipa, enquanto, agimos suportando objetivos, sendo estes alcançados com eficácia.

Este foi um processo longo no que toca à escrita do relatório em si, com bastantes dúvidas quanto à organização e descrição de todas as atividades, e gratificante quanto a todo o trabalho que pude desenvolver junto de cada biblioteca, junto de cada família. Penso que não será claro nem suficientemente retratada a importância, o significado desta experiência de trabalhar com crianças na primeira infância sendo esta uma fase crítica quando ao desenvolvimento da sua identidade.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Almeida, J. C. (2006). A escola e a diversidade cultural. Algumas notas sobre a educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Amândio, M.J. (2007). *Literacia da informação 2.0 Bibliotecas Municipais de Oeiras. Uma abordagem ao programa Copérnico*. Consultado em: <http://badinf.apbad.pt>, no dia 18 de julho de 2014.
- Ávila, V. F. (2000) Pressupostos para formação educacional em desenvolvimento local. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, n. 1, 63-76.
- Azevedo, F. (2011) *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Comunicação apresentada no VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. Almada. Portugal. Consultado em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf Benavente, 1995) no dia 25 de julho de 2014
- Banks, J. (1999) *An introduction to multicultural education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon
- Benavente, A., Rosa, A. Coelho, (1995). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

- Caetano, A. P., Freire, I. & Ferreira, A. S. (2009). Perfis do Mediador Sócio-educativo – Entre a Diversidade, algumas Convergências. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 348-358). Braga: Universidade do Minho. Consultado em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c18.pdf>, no dia 20 de abril de 2014.
- Calado, S. S. ; Ferreira, S.C.R. (2005) *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. didáctica das ciências* – Mestrado em Educação, 2005. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2010.
- Carmo, H. (2000). A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. In J. Ornelas, & Susana Maria (Eds.), *Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental - Actas da 1.ª Conferência*. 45-65 Lisboa: ISPA.
- Carneiro, R. (2008) *A Educação intercultural*. Consultado em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf, no dia 30 de julho de 2014
- César, M. (2000). Interações sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos. In J. P. Ponte e L. Serrazina (Org.). *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália. Actas da Escola de Verão – 1999*. Lisboa: Seleção de educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Chizzotti, A. (2003) A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, n 16, 221-236.

- Comunidades educativas comprometidas com a diversidade: propostas e reflexões a partir de práticas de formação-ação. (2011) Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- Conselho da Europa (2008). Livro Branco do Diálogo Intercultural. Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Consultado em:
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf, no dia 15 de maio de 2014
- Conselho Nacional de Educação (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Cummins, J. (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers in Bilingualism*, 19, 12-129.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ferreira, A. (2013) A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar. *Revista Aprender*, n. 33, 140-149.
- Figueiredo, A. (1997) *Desenvolvimento comunitário: uma experiência de parceria*. Psicol. Reflex. Crit., n. 1, 181-191
- Figueiredo, F. E. (2004). Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: atualizar para responder a novos desafios. *Cadernos BAD*, 1, 61-72.
- Fleuri, R. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedades & Culturas*. 16, 45-62.

- Fundação Aga Khan em Portugal - Consultado do site oficial da Fundação Aga Khan em Portugal: <http://www.akdn.org/portugal>, no dia 29 de novembro de 2014.
- Gomes, J. (2013) Literatura para a infância e valores: algumas notas. *Revista Aprender*, n. 33, 103-105.
- Hermans, H. J. M. & Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *General Review of Psychology*, 11, 31-61
- Howard, J. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Reviews Sociol.* Vol 26, 367-93
- K'CIDADE – Programa de desenvolvimento comunitário urbano (2013). Relatório de contas 2013. Consultado em: Arquivo da Fundação Aga Kan, Lisboa no dia 30 de janeiro de 2014.
- K'CIDADE - Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano. (2008). Consultado em: http://www.akdn.org/publications/2008_portugal_kcidade.pdf, no dia 14 de outubro de 2014
- K'CIDADE – Programa de desenvolvimento comunitário urbano. (2012). Relatório de Atividades de 2012. Consultado em: Arquivo da Fundação Aga Kan, Lisboa no dia 30 de janeiro de 2014.
- Kashimoto, E.; Marinho, M. & Russef, I. (2001) Cultura, Identidade e desenvolvimento local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento. *Revista Internacial de desenvolvimento local*, n 4.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, L. P. (2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, género e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras.

- Marchão, A. (2013) O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, n. 33, 25-34.
- Martins, L. (2013) Literatura infantil e a educação ambiental. *Revista Aprender*, n. 33, 151-156.
- Martins, M. (2013) Educação para os valores, desenvolvimento sócio moral e literatura infanto-juvenil. *Revista Aprender*, n. 33, 5-10.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 65-67.
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e desenvolvimento de competências de literacia”- *Exedra*, número temático de dezembro de 2012, 220-227. Consultado em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>, no dia 28 de novembro de 2014.
- Moura, H. (2008), *Aprender na expressão de si* in Literacia em Português. (119-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- Nunes, H. B. *A oferta pública de leitura. Observatório das atividades culturais*, 3, (1998) 13-15
- Pedro, A, Pires, L. & González, R. (2008) *Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha* n. 10
- Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural, utopia ou realidade?* Porto: Profedições
- Projecto M-Igual? (2008) Interculturalidade – textos e outros materiais. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 35, 155-178.
- Rede Aga Khan para o Desenvolvimento, 2008 Consultado em: Arquivo da Fundação Aga Kan, Lisboa no dia 30 de janeiro de 2014.
- Ribeiro, A. S; Cavalcanti, J. & Cruz, M. (2010). *Perspectivas actuais da educação Intercultural na promoção de uma escola inclusiva*. Caderno Educação Especial
- Roccas, S. & Brewer M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 88-106.
- Santos, H. (2002). Desenvolvimento comunitário vs. Educação: duas faces da mesma moeda? *Cadernos de Educação de Infância: Vamos falar de...* Abr./Jun., 1-6.
- Santos, M. (20013) Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. *Revista Aprender*, n. 33, 11-16.
- Scherer, A. (2008). *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Settles, I. (2004). When Multiple Identities Interfere: The Role of Identity Centrality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (4), 487-500.
- Silva, R. (2001) Educação comunitária: além do estado e do mercado? *Cadernos de pesquisa*, n 112, 85-97.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo de Ensino Básico*. (51-64)., Cadernos de Formação de professores, n.º 2, Porto Editora, **51-64**

- Sim-Sim, I. (2002) Desenvolver a linguagem, aprender a língua, in A. D. Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora, 197-226.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Souza, J, Kantorki, L. Prado & Luis, V. (2011) Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde, Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, n. 2, 221-228.
- Sua Alteza Aga Khan (2005). *Democratic Development, Pluralism and Civil Society*. Discurso ao Nobel Institute, Oslo, Noruega, 7 Abril 2005. Consultado em: www.akdn.org/presscentre, no dia 30 de dezembro de 2014.

Anexos

Anexo 1 – Planificações das sessões desenvolvidas

Anexo 2 - Diário de Campo com a descrição das atividades realizadas

Anexo 3 – Cartões do projeto

Anexo 4 – Sacos pedagógicos

Anexo 5 – Folheto de Divulgação